PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 15 5 PAŹDZIERNIKA 1931 ROK X.

POTRZEBA SELEKCJI PSYCHOLOGICZNEJ DZIECI SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

Już w ubiegłym roku szkolnym dało nam się odczuć brak nietylko izb lekcyjnych, ale i brak etatów nauczycielskich. Szkolnictwo polskie przeżywa ciężki kryzys. Szkoły wieloklasowe z braku etatów nauczycielskich zmuszone są redukować liczbę gódzin nauczania w niższych oddziałach, aby pomieścić wszystkie dzieci, które bądź pod presją obowiązku szkolnego, lub z własnej potrzeby garną się do murów szkolnych, gdy tymczasem wielki rozwój techniki i współczesnego życia społeczeństw spowodował konieczność zwiększenia tego minimum wykształcenia, jakie dzisiejsza szkoła winna dać dziecku.

Kryzys ekonomiczny i gospodarczy, jaki przeżywa państwo polskie, nakazuje pewne oszczędności; a zatem brak etatów nauczycielskich — to zło konieczne. Niemniej jednak dzisiejsze szkolnictwo nurtuje inne zło, któremu należy się przeciwstawić.

„Życie społeczne — mówi Nawroczyński*) — wymaga tego, aby wychować wybitne indywidualności," i wojna europejska wzmogła pracę w tym kierunku. A zatem potrzeba nam ludzi twórczych, ludzi uzdolnionych do pracy w przyszłości. Czy szkoła dzisiejsza może wychować te wybitne jednostki zdolne do wielkich przedsięwzięć? Nie może, bo ma do czynienia z grupą dzieci w klasie, którą możnaby nazwać raczej masą, a nie zwartą grupą społeczną.

W dzisiejszem szkolnictwie pokutują jeszcze metody, które tak w wychowaniu jak i w nauczaniu podciągają wszystkich wychowanków pod j e d e n strychulec, tak jakgdyby miało się do czynienia z jednolitym materjałem dziecinnym.

„W szkole — mówi Nawroczyński — powinno pulsować młode i świeże życie młodzieży. Ono jest podłożem całej pracy szkolnej. Z tem życiem powinny się liczyć wszelkie metody pedagogiczne, jak i organizacja klasy**)".

A czy jest tak w rzeczywistości? Czy przy dzisiejszej organizacji klasy może pulsować to „młode i świeże życie młodzieży"?

To jest właśnie to zło, obok zła koniecznego, o którem powyżej mówiliśmy. Na to zło, tę niejednolitość klas pod względem

*) *Uczeń i klasa*, str. 179.
**) Tamże, str. 43.

rozwoju umysłowego dzieci należy zwrócić baczną uwagę. Na podstawie danych statystycznych o uczniach, kończących szkoły powszechne, stwierdzono, że pełną siedmioklasową szkołę powszechną kończy zaledwie około 30% wszystkich dzieci, gdy tymczasem np. w Niemczech tę samą szkołę kończy przeszło 50% młodzieży.

G d z i e l e ż y t e g o p r z y c z y n a, ż e t a k m a ł y p r o c e n t d z i e c i k o ń c z y s z k o ł ę, i że corocznie każda klasa pozostawia przeszło 22% t. zw. repetentów? Mojem zdaniem w różnicy uzdolnień młodzieży i wadliwości systemu klasowego. A więc dochodzimy do wniosku, co oczywiście stwierdzono już drogą badań psychologicznych, że każda klasa — to zbiorowisko dzieci o różnych uzdolnieniach i zamiłowaniach. Klasę tę traktuje się jednakowo, bo nawet najlepszy nauczyciel, w myśl zasad indywidualizacji w nauczaniu i wychowaniu, z tak różną pod względem rozwoju umysłowego klasą rady dać sobie nie może.

Doniedawna jeszcze traktowano klasę jako coś stałego, jednolitego. Pomimo rozwoju psychologji ogólnej, która od czasów Herbarta stała się jedną z głównych podstaw pedagogiki, zajmowano się tylko badaniem życia psychologicznego — osobnika normalnego. Rozwój psychologji ogólnej w w. XIX, badającej życie psychologiczne osobnika normalnego, daje się zauważyć u Zillera, który ułożył znane nam „stopnie formalne" dla wszystkich jednakowe. Wiek XX przynosi nowy przewrót w pojęciach na życie psychiczne jednostki. Powstaje psychologja różniczkowa, różnic indywidualnych, która nie podciąga już wszystkich pod jeden strychulec, ale uważa każdego osobnika za coś odmiennego, coś swoistego. Pedagogikę tego wieku cechuje: 1) stosowanie ścisłych metod badania i 2) szybki rozwój badań, opartych na psychologji różniczkowej.

Psychologja różniczkowa uznaje, że normalność nie jest stałym punktem, istnieje bowiem podnormalność albo nadnormalność, pedagogika musi to uwzględnić. Nawet w granicach samej normalności jest nieskończona rozmaitość różnic. A więc na tej zasadzie należy ujmować wychowanków, jako pewne indywidualności, z któremi wychowanie musi się liczyć.

Powiedzieliśmy powyżej, że jedna jednostka jest niepodobna do drugiej, a zatem, jeżeli weźmiemy klasę szkolną, taką jaką dziś posiadamy, stwierdzimy w niej wiele różnic, nieraz bardzo odległych w jej uzdolnieniach: będą tam jednostki bardzo zdolne, zdolne, słabe i zupełnie niezdolne czyli anormalne.

Jakże w takich warunkach może odbywać się praca? W klasach takich uczniowie zdolni, jakkolwiek się rozwijają, to jednak mniej, aniżeli uczniowie mniej zdolni. Zwolennicy obecnego systemu dowodzą, że lepsi uczniowie podciągają słabych. Temu nikt

nie zaprzecza, ale przytem oni sami do nich schodzą. W takiej klasie wytwarza się przeciętne tempo pracy, a różnice uzdolnień ulegają zniwelowaniu, uczniowie słabsi zniechęcają się do pracy, gdy widzą kolegów bardzo zdolnych, poziom klasy jest nierówny i to w bardzo znacznym stopniu. „Im liczniejsza klasa, tem przeciętniejszy poziom“, a przemawiają za tem dwa fakty: 1) większa grupa bardziej niweluje mniejszą, 2) nauczyciel ulega pewnemu złudzeniu i asymiluje uczniów t. zn. upodabnia ich do siebie. W ten sposób trudno mu rozpoznać różnice uzdolnień. Pracować wtedy wydatnie nauczyciel nie może; jeżeli przystosuje się do jednej grupy w klasie, to druga albo mało korzysta, albo zupełnie traci. Nawet nauczanie bardzo indywidualizujące, jak w Ameryce np. system batawski (p. Hamilton) nie pomoże, bo jeżeli są zbyt wielkie różnice w uzdolnieniach, wtedy praca i wynik tejże są niemożliwe.

Mając tak pojętą klasę, dostosowuje się do niej odpowiednie tempo pracy i poziom. Dla zdolnych tempo to jest za powolne. Szkoła w tych warunkach krzywdzi zdolnych, hamuje ich rozwoj intelektualny, a zainteresowanie przytłumia. Psychika dziecka domaga się: „Mocniejszy jestem — cięższą dajcie mi zbroję.“ (Mickiewicz.) Cóż z tego, że ci uczniowie mają bardzo dobre oceny, cieszą się nieraz i dziecko i ojciec i matka a nawet nauczyciel. Czasami bywa i odwrotnie, dziecko to zaczyna się nudzić, rozleniwia się, lekceważy obowiązki, nieraz zgóry spogląda na swych słabszych kolegów. Zamiast ludzi twórczych, których spodziewa się społeczeństwo, otrzymuje ono, że tak powiem, wyrzutków w gronie swem niepotrzebnych. Przypominam sobie z czasów szkolnych kolegę bardzo zdolnego: w szkole nudził się, wreszcie rozleniwił, nie rozumiał go ojciec, nie rozumiał także nauczyciel, zaczęto szydzić z niego, co dało powód, że położył kres swemu bujnemu życiu, a przecież mogłoby być inaczej.

Ta sama historja ze słabo uzdolnionemi: dla tych poziom za wysoki, tempo za szybkie, mimo nawet wysiłku w pracy nadążyć nie mogą. I tym w szkole krzywda się dzieje, oceniamy ich ujemnie, bo bierzemy średnią ocenę klasy. A zakończenie roku szkolnego! Nagrody dla zdolnych — i zaco, nagana dla słabo zdolnych — i też zaco? Jak daleko jesteśmy jeszcze od sprawiedliwej oceny dziecka; sami natomiast denerwujemy się słusznie i niesłusznie.

Jedyną radą na to — to względna j e d n o r o d n o ś ć k l a s, którą o t r z y m a ć m o ż n a p r z e z r o z d z i a ł k l a s y n a g r u p y według uzdolnień i zamiłowań, a więc s e l e k c j a p s y c h o l o g i c z n a d z i e c i.

Selekcja dzieci nie jest rzeczą nową, jej przebłyski spotykamy już w starożytności, w szkołach greckich filozofów. Szczególnie przestrzegał przyjmowanie do greckich szkół uczniów

wybitnie zdolnych — o wyróżniających się zaletach umysłu i charakteru — Pitagoras, później Plato. Tam nawet badano skłonności, rysy i wyraz twarzy wychowanka.

W Polsce już dawniej o selekcji pisał Frycz-Modrzewski, w dziele *O naprawie Rzeczypospolitej.*

Bardzo ciekawie i dosadnie ujmuje to zagadnienie Pestalozzi, który pisze: „Gdyby zwierzęta musiały się kształcić, jak rodzaj ludzki, toby jednak nikt nie posłał do tej samej szkoły wilka i owcy, lisa i zająca itp.“*).

Dopiero Herbart ujął pierwszy to zagadnienie dokładniej i dłużej się nad niem zatrzymał. Zdaniem jego szkoła powinna zapewnić każdemu wychowankowi takie wykształcenie, jakie — odpowiada jego uzdolnieniom. Mówi on: „Im uczniowie lepiej dobrani, tem łatwiejsze uczenie się, tem radośniejsza nauka“.**).

Po Herbarcie pracował nad tem zagadnieniem Richter, psycholog i pedagog niemiecki. Szkoła, mówi, powinna wydobyć z wychowanka wszystkie dary i siły i doprowadzić do największego rozkwitu. Stern znów dowodził „Właściwe dziecko do właściwej szkoły?.“

W Polsce sprawa selekcji należy do zagadnień niewątpliwie najżywotniejszych i wysunęła się na naczelne miejsce dzięki rozwojowi psychologji różniczkowej. Sprawiła ona, że zrozumiano u nas różnice uzdolnień i zaczęto głębiej wnikać w istotę indywidualności.

W ostatnich latach ukazało się w prasie pedagogicznej wiele cennych artykułów, które świadczą o żywotności tego zagadnienia. Zaczęto studjować próby urzeczywistnienia poglądów autorów, twórców różnych systemów, jak system daltoński, manheimski i inne. Dr. A. Sickinger odegrał tu bardzo ważną rolę przez uwzględnienie różnic uzdolnień, stwarzając klasy dla wybitnie zdolnych, klasy główne dla normalnie uzdolnionych, pomocnicze dla dzieci, które w normalnych warunkach nie dałyby sobie rady

Nie będziemy tu wdawać się w ocenę tych systemów, gdyż są nam one znane, chodzi przedewszystkiem o to, co w Polsce na tem polu zrobiono. Musimy sobie więc odpowiedzieć na następujące pytania: 1) czy czyniono u nas próby selekcji psychologicznej dzieci, 2) gdzie te próby przeprowadzano, 3) jakich metod używano przy badaniach, 4) jakie otrzymano wyniki z tych badań i 5) co zrobić należy szczególnie tam, gdzie jest więcej szkół, a zatem i oddziałów równoległych, aby poprawić stan szkolnictwa i zmiejszyć liczbę powtarzających klasy.

---

*) Patrz B. Nawroczyński: *Uczeń i klasa,* str. 170.

**) Herbart: *Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung.* § 106.

***) Stern: *Die Jugendkunde als Kulturforderung.* 1916, str. 27.

Próby były przeprowadzane np. w Warszawie; rozpoczęły się one w roku szkolnym 1928/29. Tamtejsze nauczycielstwo domagało się poprawy i starało się zaradzić złym skutkom. Zbadanie niejednolitości klas przeprowadzono zupełnie objektywnie przy pomocy metody testowej. Przeprowadzenie selekcji w szkołach warszawskich nie nastręczało wiele trudności, a ułatwił ją system równoległych klas; próby rozpoczynały się od oddziałów pierwszych. Pomimo metody testowej, którą stosowano przy badaniu dzieci warszawskich, jako podstawy do grupowania dzieci, nie przywiązywano do niej tak bezwględnej wagi; pomocą tu był sam nauczyciel wychowawca, kierowany przez fachowca-psychologa.

Dzieci klas równoległych podzielono na klasy mocne, średnie i słabe. Przeprowadzenie podziału na grupy zależało od trzech warunków, które stawiano szkole: 1) musiały być klasy równoległe, 2) dobre chęci tak kierownika szkoły jak i całego grona nauczycielskiego i 3) warunki samej szkoły, t. zn. czy szkoła była dobrze zorganizowana. Ustalono, że klasy mocne będą najliczniejsze, około 50 dzieci, średnie około 40 dzieci, a słabe około 30 dzieci. Przy klasyfikowaniu dzieci do klas mocnych w różnych szkołach brano różną liczbę plusów w zależności od poziomu danej klasy, średnie klasy otrzymywały mniej plusów, a słabe najmniej. Plusy dla klas mocnych wahały się od 17 do 20 i od 14 lub 15 do 12 i 11, (dla klas średnich i słabych obliczano w ten sam sposób, tylko licząc mniejszą liczbę plusów). Liczono się z warunkami każdej szkoły tak, że przesunięć dzieci w ciągu roku prawie że nie było.

Nauczycielstwo z własnej chęci obejmowało klasy.

Wyniki prób były zadowalające, zmniejszyła się liczba repetentów w poszczególnych szkołach od 7,6% do 0%; program albo wyczerpano w klasach średnich, albo przekroczono w klasach mocnych, albo nie zdążono wyczerpać w klasach słabych.

Pod koniec roku znów przeprowadzono badania (testy wiadomości) i ustalono wynik ogólny dla klas mocnych na 4, średnich plus 3, słabych minus 3. (Chętnych, celem dokładniejszego poznania wyników tych prób, odsyłam do: *Pracy Szkolnej* Nr. 10 z roku 1928, Nr. 6 z r. 1929, Nr. 8 z r. 1930 i do *Spraw Szkolnych* Nr. 3 z 1930 r.)

Te same próby były czynione w jednej ze szkół w Grodzisku Mazowieckim pod Warszawą, w roku szkolnym 1930/31. Klasy pierwsze podzielono na cztery grupy: mocne, średnie, słabe i bardzo słabe; podział ten przeprowadzono od półrocza szkolnego na podstawie tylko opinji nauczyciela-wychowawcy danego oddziału. Pomimo, że opinje nauczycieli o każdej z klas mogły być różne, gdyż każdy z nauczycieli posiadał swój miernik klasyfikowania dzieci, przesunięć dzieci z klasy do klasy do końca

roku szkolnego było bardzo mało, a wyniki tych prób, otrzymane w końcu roku zapomocą testów do badania wiadomości, nietylko że potwierdziły prawie w całości trafność sądów nauczycieli, ale i wykazały, jak wielkie korzyści odnoszą dzieci po przeprowadzeniu wspomnianej selekcji.

Zkolei musimy dać odpowiedź na ostatnie nasze pytanie, a mianowicie: co jeszcze należy zrobić, ażeby zapobiec złu i zmniejszyć liczbę repetentów, która wynosi przeszło 22% w każdej szkole.

Interesując się tą sprawą, miałem możność przejrzenia wypełnianych przez kierowników szkół kwestjonarjuszy o stanie szkolnictwa. Zaciekawiły mnie tam szczególnie odpowiedzi na pytanie, na jakiej zasadzie tworzono oddziały równoległe. — Odpowiedzi były różne, a mianowicie: albo rocznikami, albo drogą badań psychologicznych, albo przypadkowo. Podział według roczników jest też pewną selekcją, ale, zdaniem mojem, nie opartą na właściwościach indywidualnych dzieci. Badania psychologów wykazały, że w wielu wypadkach wiek dzieci nie jest zgodny z wiekiem inteligencji i np. dziecko 7-letnie, wstępujące do szkoły, posiada wiek inteligencji dziecka 3-, 4-, 5-letniego, albo wiek inteligencji dziecka 8-, 9- i 10-letniego, a zatem ten sam rocznik dzieci w klasie przedstawia się niejednolicie pod względem rozwoju umysłowego.

Wracając do postawionego sobie pytania, trzeba odpowiedzieć, że na tem polu jeszcze niewiele zrobiono, gdy tymczasem słyszymy, coraz częściej narzekanie ludzi, że w szkole dziecko nic nie korzysta, nic się nie uczy, ze niesprawiedliwie nauczyciel pozostawił je na drugi rok. Z punktu widzenia społecznego są to narzekania słuszne, ale z punktu widzenia organizacji dzisiejszej klasy, narzekania te są nieuzasadnione. Mając na uwadzę to, co już powyżej powiedzieliśmy, oczywiście nie wdając się w treść zarzutu, jakie stawiają selekcji jej przeciwnicy, z uwagi na to, iż one nas nie przekonywują, należy dążyć całą siłą, gdzie na to pozwalają warunki, do przeciwstawienia się złu, które zagraża dzisiejszej szkole ze strony powtarzających klasy, dążyć należy do rozsegregowania dzieci według ich ogólnej zdolności, ogólnego rozwoju umysłowego tem bardziej, że zwiększa się dziś liczbę dzieci w każdym oddziale.

Pracę w tym kierunku należałoby rozpocząć od oddziałów pierwszych i równoległych (w tym wypadku tylko w szkołach wieloklasowych).

Według jakich zasad należy postępować, aby oczekiwane wyniki nie zawiodły?

Trzeba przedewszystkiem ustalić, na ile grup podzielić dzieci z oddziałów równoległych. Zależeć to będzie od tego,

iloma oddziałami szkoła rozporządza. W szkole przy dwóch oddziałach będą dwie grupy dzieci: lepsza i słabsza, w szkole przy trzech oddziałach — trzy grupy: mocna, średnia i słaba, w szkołach natomiast, gdzie oddziałów równoległych jest cztery i więcej, można tworzyć, oprócz trzech zasadniczych grup jeszcze czwartą, złożoną z dzieci bardzo słabych, anormalnych, albo też odsyłać je do klas specjalnych.

Mając ustalony w zasadzie podział na grupy, wybrać należy metodę badania dzieci. Spotykamy się z testami albo badaniami na „oko“ lub na „pierwsze pozory“. Która z tych metod jest lepsza? Bezwzględnie pierwsza, bo oparta jest na podstawach naukowych, druga natomiast, to własne widzimisię.

Badania należałoby przeprowadzić pod koniec pierwszego względnie drugiego miesiąca po rozpoczęciu roku szkolnego. Badania zapomocą testów powinien przeprowadzić psycholog szkolny, albo sam nauczyciel w tym celu przygotowany. Osobiście jestem zdania, aby badania dzieci przeprowadzał sam nauczyciel-wychowawca drogą tylko szczegółowej obserwacji dziecka przez jeden czy dwa miesiące i na tej podstawie dzielł dzieci na grupy. Jeżeli w szkole jest kilka oddziałów pierwszych, nauczyciele wychowawcy tychże oddziałów powinni uprzednio porozumieć się z sobą co do ustalonego (mniej więcej) miernika klasyfikowania uczniów.

Ważną rzeczą przy badaniu jest wytworzenie możliwie jednakowych warunków samego eksperymentu. Jeżeli będą takie warunki, wtedy można mówić o możliwie dokładnem i prawidłowem określeniu indywidualności danego osobnika. Niemniej ważną rzeczą jest osoba samego badającego, który musi znać dobrze psychologię dziecka; zawsze winien zachować spokój, bezstronność, łagodność i swobodę.

Wszelkie pomyłki przy dzieleniu dzieci na grupy dadzą się bardzo łatwo usunąć, przesuwając takie dzieci do innych, bardziej odpowiadających im grup. Miałem w oddziale dla dzieci średnich ucznia, który żadnego udziału czynnego w pracy nie brał, nic nigdy nie mówił, a zdawało się, że daje sobie zupełną radę. Kiedy przesunięto go do oddziału słabszego, począł więcej się ruszać, brać czynny udział w lekcjach, rozmawiać itp. Ta grupa dzieci bardziej mu odpowiadała.

Do prowadzenia tych czy innych oddziałów selekcjonowanych przymusu nie należy stosować, jednak klasy powinny prowadzić osoby obeznane z psychologią dziecka, znające jego możliwości psychiczne, a to dlatego, by móc dostosować się do nich. Należałoby ostrzec przed pochopnością w obejmowaniu zróżnicowanych klas tak słabych, jak i mocnych, gdyż praca w tych klasach jest naprawdę odpowiedzialna, ale i bardzo wdzięczna.

Zadanie nauczycieli klas zróżnicowanych jest wielkie, to też wymaga należytego zrozumienia, wiele trudu i nakładu pracy. Dzieci należy zawsze obserwować, poznawać, a swoje spostrzeżenia skrzętnie notować. Wielką pomocą w tym wypadku będzie stałe zwiedzanie podobnych klas w innych miejscowościach i zagranicą, gdyż to znacznie ułatwia pracę.

Uważam, że takie postawienie sprawy, tam gdzie warunki na to pozwalają, podniosłoby znacznie obecny stan naszego szkolnictwa, wreszcie zjednałoby społeczeństwo i zrozumienie jego dla sprawy nauczania, a co najważniejsze, usunęłoby się w obecnej chwili bolączkę t. zw. repetentów.

Na przeprowadzeniu selekcji klas pierwszych pozostawać nie można, ale trzeba ją kontynuować przez dalsze prowadzenie i podawanie wyników czynionych prób.

W ten sposób, sądzę, pojęta i przeprowadzona selekcja postawi nasze szkolnictwo na wysokim poziomie rozwoju umysłowego młodzieży, wreszcie może zerwiemy z tem, że nie będziemy pozostawiać dzieci na drugi rok w tej samej klasie, a umożliwimy im stałe przechodzenie do następnych klas np. z średniej pierwszego oddziału do średniej drugiego oddziału, a w najgorszych razach naprzykład z oddziału pierwszego dla mocnych do oddziału drugiego dla średnich itp., ale nigdy nie pozbędziemy dziecka tej wiary we własne siły i radości, że „jestem już w starszym oddziale."

Hasło „właściwy człowiek na właściwem miejscu" będzie wtedy powoli realizowane. Wybitne jednostki, których nam tak potrzeba, jak i słabe, przy takiem, sądzę, postawieniu sprawy, będą tem, czem mogą być, na co je stać.

Grodzisk Mazowiecki (woj. warszawskie). Jan Sokołowski.

O OBSERWACJI UCZNIÓW.

Dobrym wychowawcą może być tylko ten, kto zna i rozumie duszę swego wychowanka. Do poznania i zrozumienia życia duchowego uczniów dochodzimy drogą badań psychologicznych. Służą nam do tego celu różne metody, jak metoda obserwacyj, metoda eksperymentów, metoda testów, metoda statystyk i ankiet. Najstarszą z tych metod i dawniej wyłącznie stosowaną — to metoda obserwacyj uczniów, która dziś ustępuje miejsca eksperymentom psychologicznym. Być może, że, jeśli chodzi o postawienie dokładnej diagnozy psychologicznej i o wychowanie nowoczesne, to metoda obserwacyj nie wystarcza, a wtedy uzupełniamy ją innemi metodami. Nie można jednak w psychologji pedagogicznej z niej zupełnie zrezygnować, bo i ona ma znaczenie praktyczne i wartości naukowe, o ile dokonywana zostaje w sposób właściwy.

Zanim jednak o sposobie tym podam kilka praktycznych uwag, przypomnę, że każde zjawisko psychiczne i każdą dyspozycję psychiczną obserwować mogą dwie osoby: jedna, która je przeżywa i druga, która je obserwuje. Stąd mamy dwojaką obserwację, mianowicie introspekcję czyli obserwację wewnętrzną, subjektywną, zwaną także samoobserwacją oraz ekstrospekcję czyli obserwację objektywną. Ekstrospekcja jest zależna od introspekcji i bez niej jest nie do pomyślenia, albowiem poznać i zrozumieć zjawiska psychiczne u osób drugich można jedynie na podstawie obserwacji i analizy własnych przeżyć. Myśli te rozszerza H. Rowid w swej *Psychologji pedagogicznej*, w której czytamy takie słowa: „Obserwując naszą jaźń, zastanawiamy się nad stanami i procesami, zachodzącemi u nas, analizujemy je i wysnuwamy odpowiednie wnioski, a następnie drogą analogji i na podstawie objawów zewnętrznych, które towarzyszą procesom psychicznym, poznajemy przeżycia duchowe drugich osób"*).

Ekstrospekcja zaś uzupełnia introspekcję. To, co dzieci mówią i piszą o swoich przeżyciach psychicznych, i co my wiemy o wartości własnego „ja" na podstawie samoobserwacji, rozszerzamy przez ekstrospekcję, wspierając i kontrolując niekiedy metodę introspekcyjną innemi jeszcze metodami. W psychologji pedagogicznej posługujemy się obydwiema metodami obserwacyjnemi. Metodę samoobserwacyjną stosujemy jednak z pewną rezerwą, ponieważ jest ona zbyt trudna. „A trudności tej metody wynikają z tego, — jak pisze M. Ryczakowicz — że procesy psychologiczne trwają zazwyczaj krótko, mijają ostro; jeśli chcemy je zbadać, to one zaraz giną**"). Rezultaty samoobserwacji, jakie nam ujawiają dzieci w opowiadaniach o swych przeżyciach, „aczkolwiek cenne i ważne, należy przyjąć z wielką ostrożnością, gdyż dzieci naogół przeceniają wypadki i zniekształcają je, poza tem i czas robi swoje — zaciera wydarzenia. Zachodzą też wypadki, i to niestety bardzo często, że naszych przeżyć nie możemy oddać słowami, gdyż albo nam brak słów na określenie pewnego przeżycia, lub też przez zły dobór słów zniekształcamy myśl, którą chcemy wypowiedzieć. Myśl mam dobrą, ale źle ją odtwarzam; człowiek, który mnie słucha, nie zna moich myśli i wnioskuje tylko na podstawie moich słów. A że słowa nie oddały należycie mej myśli, więc i wniosek stąd wysnuty, będzie zły. Trudność ta potęguje się u dzieci, gdyż one naogół źle się wyrażają***)."

---

*) Rowid: *Psychologja Pedagogiczna*, str. 19.
**) *Nauczyciel Pomorski* R. IV, Nr. 7, str. 218.
*) Tamże.

Stosując u naszych uczniów metodę ekstrospekcyjną, — którą dla odróżnienia od metody samoobserwacji nazwiemy krótko metodą obserwacyjną — dochodzimy do poznania i zrozumienia ich zjawisk psychicznych, jak to już poprzednio nadmieniliśmy, na podstawie własnych przeżyć, a więc a) drogą doświadczenia wewnętrznego oraz b) drogą obserwacji zmysłowej. Zapomocą zmysłów bowiem spostrzegamy i obserwujemy zewnętrzne objawy wewnętrznych zjawisk psychicznych, odbywających się u naszych uczniów. Do objawów zewnętrznych lub też — jak je nazywają niektórzy psychologowie — do symptomów zaliczamy zabarwienie głosu i twarzy, gesty, mimikę, postawę ciała oraz inne zjawiska, towarzyszące procesom psychicznym. Dla przykładu przytoczymy choćby przyśpieszone bicie serca w czasie trwogi, zmianę w zabarwieniu twarzy wskutek wstydu, uśmiech i pogodne czoło z powodu wewnętrznego zadowolenia.

Symptomy takie lub podobne — to materjał, który skrzętnie zbierać będzie każdy wychowawca, obserwujący uczniów podczas pracy i zabawy nietylko w szkole ale przedewszystkiem i poza murami szkolnemi. Chodzi tu o obserwację przygodną, okolicznościową. Obserwacja ta tylko wówczas ma znaczenie dla wychowania, jeśli odbywać się będzie według pewnego systemu i w warunkach i środowiskach naturalnych, w których uczeń z całą swobodą i samorzutnie może ujawnić swe przeżycia psychiczne. Gdzie natomiast obserwuje się jednostkę w odosobnieniu, w krępujących sytuacjach lub w sztucznie stworzonych warunkach, tam i systematycznie przeprowadzana obserwacja chybia celu, gdyż „1) sztuczność warunków może być powodem odmiennego zachowania się osobnika w nich, niż w warunkach naturalnych, 2) osoba badana z powodu niezwykłości zabiegów może się domyśleć celu tych zabiegów; może więc usiłować dowolnie pokierować swojem zachowaniem"*). Tak obserwacja, dokonywana w warunkach naturalnych jak i sztucznych ma swoich zwolenników. Jedni i drudzy bronią swych postulatów. William Stern rozpatrywał te postulaty i wygłosił w r. 1927 na IV Międzynarodowym Kongresie Psychotechnicznym krytyczną ocenę tychże, w której nie tai swych wątpliwości, odnoszących się do wyników obserwacyj, które dokonywane bywają w sztucznie wytworzonych warunkach. Jego zdaniem bowiem jest „czyn, włączony w całokształt życia indywidualnego całkiem odmienny od tego, który — choć zewnętrznie jemu równy — obserwujemy w oderwaniu i odosobnieniu". W zdaniu tem przyznaje Stern rację przeciwnikom obserwacji, odbywającej się w sztucznych warunkach, którzy, idąc za żądaniami psychologji strukturalnej, domagają się od obserwujących ucznia włączenia w całość życia psychicznego każdego jego przeżycia.

*
* *

*) St. Kowalski — *Przyjaciel Szkoły.* R. X, Nr. 13, str. 426.

Stosując metodę obserwacyj w sposób właściwy, uwzględnić należy pewne praktyczne zasady. Pierwsza z nich odnosi się do gromadzenia materjału obserwacyjnego. Kto chce dzieci obserwować z dobrym wynikiem, uczynić to winien umiejętnie i dyskretnie, aby się one nie poznały na naszych intencjach, bo i w takich wypadkach obserwowani zmieniać będą celowo swe zachowanie; co utrudni, lub udaremni wysiłek obserwującego. Najlepiej dlatego będzie obserwować daną jednostkę podczas pracy lub zabawy, kiedy przebywa w towarzystwie rówieśników. Zważać będziemy wtedy bacznie na każdy czyn i odruch małego Stasia lub małej Janki, których indywidualność pragniemy dokładnie poznać i zrozumieć. Jeżeli obserwowane dziecko spostrzegło nasze zamiary, dobrze będzie wytłumaczyć mu w sposób przystępny, dlaczego obserwacje przeprowadzamy. Uczynimy to dlatego, by u dziecka rozproszyć wszelką nieufność, nieśmiałość i podejrzenie i by je przekonać o tem, że zabiegi nasze nie są znów tak bardzo niezwykłe, jak mu się może wydaje, a jednak konieczne dla jego dobra. W wszystkich wypadkach zaleca się zachować dyskrecję i takt pedagogiczny. Obserwując dzieci naszej klasy, nietrudno będzie zebrać potrzebne zjawiska przeżyć psychicznych; gorzej atoli przedstawia się sprawa, jeśli chcemy obserwować — np. w celach naukowych — dzieci innych oddziałów, które nas mniej lub wcale nie znają. W takich razach będzie trzeba wpierw przygotować grunt pod obserwacje, mianowicie zapoznać się z dziećmi, — w szkole najlepiej za pośrednictwem gospodarza klasy — biorąc udział w ich zabawach, pracach i rozmowach pozaszkolnych, by w ten sposób zadzierzgnąć nić sympatji i przyjaźni. A potem dopiero można przystąpić do obserwacji tej lub owej jednostki. Gdzie niema tych przygotowań, tam dziecko reagować będzie na poczynania obserwatora sztywno, nieśmiało i nieszczerze; brak tam bowiem owej „pedagogicznej asymilacji". To też wysiłki nasze w tych wypadkach prawie zawsze będą daremne i nie otworzą nam duszy wychowanka.

Inna zasada metody obserwacyjnej głosi, że obserwacyj najlepiej dokonywać poza szkołą, w warunkach, nie przypominających nic „szkolnego". Jeśli chodzi o miejsce, to obserwacje będzie trzeba niekiedy przeprowadzać w przytulnem i miłem zaciszu domowem, w którem dziecko swobodnie i szczerze, bez uprzedzeń i zewnętrznych wpływów indywidualnie zareaguje na zabiegi obserwatora. A ten zaś będzie musiał z tych samych przyczyn czasami przyłączyć się do obserwowanego osobnika na boisku, łące, wycieczce, w drodze do lub ze szkoły, a nawet w niektórych wypadkach szukać dostępu do domu rodzicielskiego.

Żeby obserwowane zjawiska psychiczne miały trwałe znaczenie, trzeba je zapisać. W tym celu notujemy swe obser-

wacje o uczniach jak najrychiej i jak najdokładniej, by żadne z nich nie poszło w zapomnienie. Zapisuje się przytem nietylko gołe fakty ale i okoliczności, które je mogą oświetlić, jak np. wiek, płeć, środowisko i warunki materjalne, w jakich uczeń i jego rodzice żyją. Po niejakim okresie czasu zbieramy według pewnych zasad uporządkowany materjał i zapisujemy go, najczęściej w karcie indywidualnej lub w psychogramie, którą uczniowie posiadają i która nie może istnieć bez dobrej i systematycznej obserwacji. Zapisując poznane właściwości psychiczne dziecka oraz towarzyszące im okoliczności, dbać będziemy o staranny i jasny sposób wyrażania myśli, by spostrzeżonych faktów nie zniekształcać i zmieniać przez dobór niewłaściwych wyrazów.

Następne czynności, które łączą się ściśle z gromadzeniem faktów psychicznych, to ich interpretacja i wysnuwanie wniosków. Przeprowadzamy je ostrożnie i objektywnie, kontrolując nadto niekiedy ich prawdziwość. Zaleca się to robić szczególnie wtedy, kiedy wielka jest różnica wieku pomiędzy obserwowanym a obserwującym ze względu na odmienne właściwości duchowe dziecka i dorosłego. Wnioski, wysuwane z właściwie interpretowanych obserwacyj — to znów drogowskazy dla wychowania nowoczesnego, indywidualizującego, dla poradnictwa zawodowego i dużo innych pedagogiczno-dydaktycznych oraz praktycznych poczynań w szkole.

Poznań. S. C.

ZAGADNIENIE STOSUNKU WYCHOWANKA DO PRACY.

II.

Jak działa praca ze względu na stosunek uczuciowy pracującego na duchową energję dziecka? Musimy to pytanie zadać, albowiem każdy zabieg wychowawczy (wychowanie w szerszem znaczeniu) sprowadza się do pracy wychowanka. Odrazu dostrzeżemy szaloną rozpiętość tego działania: praca może energję zabijać, może jednak potęgować ją i uwielokrotniać do niesłychanych rozmiarów. Stąd kapitalny wniosek dla wychowawcy: praca albo rozwojowi dziecka sprzyja, albo go paraliżuje. R o z w ó j d z i e c k a j e s t f u n k c j ą j e g o p r a c y. Jeżeli jest wymuszona, wola pracującego albo występuje przeciw, albo jest w najlepszym razie bierna. Praca monotonna sprawia, że tylko część organizmu ludzkiego ma możność wysiłku, gdy ośrodki centralne są bierne. Taką jest praca mechaniczna robotnika fabrycznego. Zajmuje nieliczną grupę mięśni, dochodząc niemal do działania odruchowego. Jaskrawo występuje to zjawisko w wielkich fabrykach amerykańskich (Ford). Strona uczuciowa pracującego pozbawiona jest wszelkich

podniet, ośrodki centralne, których intensywne działanie tak pobudza sferę uczuć — najwyższe funkcje umysłowe — pozbawione są działania.

U dzieci praca narzucona (a czy taką bywa praca dziecka w szkole?) może wywołać wewnętrzny sprzeciw (a zewnętrzny nigdy?). Jeżeli jednak nie wywoła, to dlatego, że dziecko dość chętnie ulega naciskowi... dorosłych, zaś wybujała aktywność, nie mając się gdzie wyładować (wszak karność), a poskromiona autorytetem z konieczności kieruje energję na trudność pracy narzuconej. Dziecko musi pracować zawsze i wszędzie, choćby nad swą tajemnicą pod pulpitem ławki. Dlatego właśnie tak zw. szkoła tradycyjna mogła się chwalić „dobremi wynikami", szczycąc się zarazem „ostrym rygorem".

Najszkodliwszą dla rozwoju sił duchowych i fizycznych dziecka jest praca narzucona a zarazem monotonna, mechaniczna. Szkoła tradycyjna — musimy gwoli sprawiedliwości tę słuszność jej przyznać — przez kult dla „wiedzy" więc i pamięci (wszak wiedza to dużo wiedzieć!) i wyłączne hołdowanie myśli stosowała pracę narzuconą (bo sucha wiedza nie pociągnie wychowanka) często i mechaniczną. Taką jest bowiem praca ciągłego uczenia się napamięć, z pominięciem innych funkcyj myślowych i całej strony fizycznej wychowanka. Szkołę pracy nie dlatego tak nazywamy, by tradycyjnej przypisywać odpoczynek lub — co trudniej już sobie wyobrazić — zabawę. Tradycyjna szkoła aż nadto hołdowała teorji wysiłku. Jakość pracy jest tu różnicą istotną. Jednostronność tego rodzaju pracy prowadzi do otępienia sił psychicznych, a przedewszystkiem godzi w inteligencję. Taka praca nietylko nie sprzyja wewnętrznemu rozwojowi dziecka, ale zapoznając samorzutne akty inteligencji, hamuje naturalny rozrost duszy.

W przeciwieństwie do poprzedniej praca może być samorzutną (w celu), samodzielną (w środkach), żywą (w uczuciach), twórczą (w rozwiązywaniu). Cechy te są od siebie jedynie w części zależne. Praca tem większą przedstawia wartość dla rozwoju dziecka, im bardziej bliska jest twórczej. Twórcza praca jest jednocześnie samorzutną, samodzielną i żywą.

Rozważmy dokładnie pojęcie samodzielności, tak błędnie w różnym zakresie i znaczeniu często pojmowanej. Samodzielność w stawianiu zagadnień, rozwiązywaniu czy w wyniku? Narzucony cel, środki, tempo i wynik — to najniższy stopień samodzielności. Wychowanek zajęty jest jedynie wykonaniem pracy w myśl zgóry przewidzianych dróg. W szkole tradycyjnej właśnie wszechwiedzący nauczyciel „zadawał", przewidywał sposób rozwiązania, zazwyczaj jeden jedyny „kanoniczny", prowadził do wiadomego sobie i zapowiedzianego klasie wyniku. Dziecko miało uważnie za nim postępować.

Drugi stopień samodzielności: narzucony cel, lecz dowolne środki; wynik albo określony celem, albo z pewną możliwością modyfikacji własnej. Konieczność takiej pracy, narzuconej w celu (przydziały), samodzielnej w środkach, w tempie i w pewnych odchyleniach wyniku, uznaje system daltoński.

Szkoła pracy żąda nadto tego samego stopnia samodzielności, stosując dobrowolną zgodę wychowanka w przyjmowaniu tematów pracy, oraz zajęcia całego organizmu. Wyższe funkcje umysłowe — twierdzą zwolennicy tego kierunku — osiągają u dziecka maksymum napięcia w zajęciach praktycznych. Jest to — powiadają — praca żywa, to znaczy taka, w której możliwie najwięcej funkcyj psychicznych i organów cielesnych zajętych jest jednocześnie. Podobnie jak w systemie daltońskim nie musi być ona samorzutna.

Trzecim stopniem samodzielności jest praca samorzutna w celu, samodzielna w środkach, własna w wyniku. Jest to najwyższa forma pracy i nosi własne miano pracy twórczej. Ta jest najcenniejszym czynnikiem rozwoju dziecka. Idea szkoły twórczej jest najwyższem ogniwem postępu w pedagogice.

Na korzyść systemu daltońskiego i kierunku szkoły pracy przyznać trzeba, że stwarzają możliwości, co w tradycyjnej było wykluczone, wstąpienia na drogę własnych pomysłów twórczych. W systemie daltońskim uczeń, pracując samodzielnie, może natrafić na takie podniety, które poruszą wewnętrzne jego siły i przy sprzyjających warunkach poprowadzą do rozgorzenia przeżycia twórczego. W szkole pracy ma dziecko tych możliwości więcej. Przy pracy rąk i umysłu zjawiają się już sytuacje nieoczekiwane i nieprzewidziane. O ile nauczyciel sytuacje te umie i pozwoli wyzyskać, nie narzucając swego rozwiązania, pobudzi do aktu inteligentnego rozwiązania nowej kwestji — samodzielność dziecka wstępuje w trzeci stopień. To pozostawia ślad w uczuciach pobudzonych i w umyśle, a częściej pobudzone wyższe funkcje umysłowe zwolna poprowadzą ku brzaskowi twórczych przeżyć i nowych własnych zagadnień.

Samodzielna w środkach praca sprzyja przeciętnie rozwojowi dziecka. Samodzielna i żywa praca wzmaga w prostym stosunku energię psychofizyczną. Twórcza praca, będąc samorzutną, samodzielną i żywą, popiera najsilniej rozwój dziecka, wyzwala wszystkie siły i zdolności, prowadzi do maksymum wydajności duchowej.

Co ważniejsze, raz wprowadzona dusza ludzka na drogę samodzielnej twórczej pracy, nie nawraca ani odpoczywa, lecz samorzutnie swe maksymum przekracza. Bo jeśli jakie granice ludzkiego poznania i możliwości wogóle są przekraczalne, to chyba jedynie granice twórczości. A właściwa twórczość jest bez granic...

Zanalizujmy stosunek wychowanka do pracy w koncepcji szkoły twórczej. Od wieków zakwitał w duszy człowieka przedziwny kwiat twórczości. Jak wyjątkową rolę w życiu twórczość odgrywała, o tem świadczy fakt, że nie uważano jej za pracę. U Greków i Rzymian nie moglibyśmy znaleźć pojęcia pracy przy omawianiu rzeźb lub poezji. To świadczy o ogromnym dystansie, jaki dzieli pracę twórczą od niższych jej form. Praca — to według nich niewola, przymus, męka, krwią i potem rosząca czoło człowieka. A twórczość? Ani twórczość Platona, Arystotelesa czy Fidjasza nie mogła wydawać się taką pracą. Zrozumieć bowiem można twórczość, będąc na pewnym dość wysokim stopniu rozwoju. Pracę twórczą poczytywano od wieków za objaw boskości duszy ludzkiej. I taką przetrwała po dziś dzień. Od wieków obrała ona sobie za mieszkanie dusze artystów, uczonych i twórców religij. Idea szkoły twórczej chce, by przeżycia twórcze były chlebem codziennym dziecka w okresie urastania i rozwoju. Jeśli pragnie wychować dziecko drogą procesów twórczych, to zapewne w dalszej filozoficznej płaszczyźnie zakłada, że zdoła wogóle pracę ludzkości, jeśli nie całkiem w szerokich obszarach uczynić twórczą, to choć do niej przybliżyć. Każda wielka idea pedagogiczna, jak uczą nas dzieje wychowania, przez wychowanie dąży do zmiany obrazu życia. Zachodzi pytanie, czy to możliwe. 1) Czy możliwe jest przyswojenie przez rozwijające się dziecko pewnego zasobu wartości kulturalnych drogą przeżyć twórczych? 2) Jeśli nawet pierwszy problem dałby się rozwiązać, czy możliwe społecznie przekształcić zawodową pracę większości ludzi w formę pracy twórczej? Czy więc idea szkoły twórczej nie jest fikcją dla pierwszego i drugiego pytania, czy dla drugiego może? Rozważanie pierwszego problemu wydaje się być dla wychowania ważniejsze, niemniej jednak nie da się oddzielić tych dwu funkcyj każdej reformy wychowawczej.

„Naturalny porządek rzeczy każe najpierw zrozumieć daną dziedzinę, a potem tworzyć", ale i ciekawy dodatek: „dotyczy to przynajmniej większości ludzi". „Tylko jednostki o pewnym wyjątkowym charakterze uzdolnienia potrafią wyłamać się z pod tej zasady*). Psychika człowieka aktywność swą wobec zjawisk świata akcentuje dwojako: jako spożywca, odbiorca, konsument wartości kulturalnych, oraz jako wytwórca tych dóbr. Czy dziecko, którego kapitał doświadczenia jest ubogi, może z tak małego zasobu tworzyć nowe byty? Czy czynność odbiorcza nie koliduje z twórczością? A oto inne zdanie: „Każde ja, każde jednostkowe życie jest w istocie swej bezwzględnie źródliskowym aktem", jest w nas „pewien bezwzględny początek, pewne poczynające się — niech się stanie" (St. Brzozowski). W duszy każdego człowieka

*) Dr. O. Nikodym: *Dydaktyka matematyki czystej*. Książnica-Atlas 1931.

istnieje instynkt twórczy. Do aktu twórczego nie potrzeba ogromnej ilości wiedzy lub doświadczenia. Niejednokrotnie głęboka erudycja i wiedza są tą właśnie przeszkodą w samodzielnem stawianiu własnych problemów. A zresztą ten sam autor dodaje w odsyłaczu: „W okresie rozwijania się rachunku różniczkowego i całkowitego matematycy bardzo mętnie rozumieli logiczną budowę tych teoryj, które tworzyli“. Raczej więc brak wiedzy o przeczuwanem zjawisku stwarza nastrój niepokoju, pobudza intuicję, wreszcie wznieca proces twórczy. Samodzielna rysunkowa twórczość dziecka może być tego dowodem. Twórczość dziecka w zakresie przyswajania wartości kulturalnych jest możliwa. Jest ona jednak przedewszystkiem twórczością subjektywną. Dzieła rąk i umysłów dziecięcych w wyjątkowych wypadkach są rewelacją. Niezdarny objektywnie rysunek, samorzutne odkrycie prawa, które setki lat temu poznano, — to dla rozwoju tworzącej duszy ma najwyższą wartość.

Rzeczą wychowania jest dać wychowankowi szereg doświadczeń, które inni już zdobyli. Czem prędzej wprowadzić na szczyty kultury ludzkiej, by zdołał w pracy kulturalnej objąć wakujące po wymierającem pokoleniu stanowisko, a może zdołał tworzyć nowe dobra kulturalne nie dla niego tylko pełnowartościowe, lecz dla całej ludzkości. Konflikt ten rozumowo-dialektycznie da się rozwiązać łatwo. W praktyce jednak, w równowadze między ekonomicznem zdobywaniem doświadczeń już przez ludzkość zdobytych, a tworzeniem własnych leży ogrom pracy i trudności, które idea szkoły twórczej musi pokonać. Można powiedzieć następująco: kiedy tylko odczujemy, że wartość twórczego przeżycia tak wzmoże wewnętrzny pęd rozwoju dziecka, że siłą tą poruszone zdobyć może pewien odcinek wartości kulturalnych samodzielnie, tylekroć prowadźmy je ku aktowi twórczemu. Część dóbr kultury duchowej przekazać musimy drogą zwykłego przejmowania, bo tego wymaga ekonomja życia ludzkiego i nieustannie wzrastająca odległość szczytów kultury dzisiejszej. Wytworzenie pędu do samodzielnego zdobywania wartości kulturalnych, a co za tem idzie i tworzenia nowych, jest z punktu widzenia idei szkoły twórczej celem wychowania. Wszelkie wychowanie kończy się tam, gdzie zjawia się samowychowanie. Proces twórczy trwa dłużej niż proces przejmowania. Ale proces twórczy wzbudza przez najwyższy stosunek do pracy energję, gdy przyswajanie raczej ją osłabia. Pojemność biernego przyswajania jest ograniczona, pamięć ma swe przez psychologję poznane granice co do zakresu i trwałości (indywidualne wprawdzie). Funkcje zmysłowe również mają swe progi. Można więc tyle tylko wychowankowi przekazać doświadczeń, ile on przyjąć jest zdolny. Przeładowanie wiedzą prowadzi do zaburzeń wewnętrznych,

jednocześnie paraliżuje instynkt twórczy. Dać owe dostateczne minimum wiedzy i na materjale tych doświadczeń mocą wewnętrznego pędu dziecka prowadzić je do samorzutnego stawiania zadań, myśli twórcze zakuwać w zmysłowy byt rysunku, gliny, słowa, pracy nad tworzeniem własnych form organizacyj samorządowych itp. — oto zasada szkoły twórczej. Praca twórcza jest najbardziej wychowująca, bo kształci ofiarność wysiłku, bo wymaga absolutnej samodzielności, przyzwyczaja do najcenniejszej szczerości, szczerości wewnętrznej wobec siebie samego, bo uczy najtrudniejszej krytyki — samokrytyki, bo daje nałóg dobrowolnej pracy, bo jest bezinteresowną, bo jest upragnioną i radosną.

Dziecko, wychowane w szkole twórczej, wszedłszy w życie, potrafi w zakładzie rzemieślniczym, na roli, w fabryce, w szkole pracować twórczo. Nałóg zostawiania cząstki duszy w każdej dziedzinie życia, tak silnie w dziecko w szkole wpojony, zmusi do twórczych poczynań już dorosłego człowieka. „Bo człowiek tyle jest wart, ile przestrzeni dokoła niego jest nim nasycone". Możnaby w usta jego te włożyć słowa; „Wszystko, co w promieniu mej mocy się znajdzie — urabiam w kształt ruchów, wyrytych na mej piersi. Znak mój kładę wszędy, gdzie przechodzę i nic za sobą nie zostawiam, coby z nim sprzeczne było. Państwo, które założę, dom, który zbuduję — inne będą od innych i moją twarz mieć będą".*)

Odpowiedzieliśmy choć częściowo i na drugie pytanie.

Sztuka wychowania ma wiele zadań do rozwiązania, ażebyśmy mogli w życiu naszem jeszcze zobaczyć szkołę twórczą, gdzie słowo idei stało się ciałem. Ileż bowiem zmian, reform, przekształceń całego aparatu wychowawczego: szkoły, książki, metod, a co najważniejsze — duszy nauczyciela potrzeba. Proces twórczy jest indywidualny, a nauczanie nasze do przyswajania wiedzy dostosowane więc zbiorowe. Czy twórcze rzuty mogą ograniczać się do wskazanej programem, na części posiekanej wiedzy? Czy akt twórczy nie musi w swobodzie niczem nieskrępowanego rozwoju — jako idea, jako najwartościowszy kompleks ludzkich doznań — rzucać strumień wzmożonej inwencji na pewien większy, mgławicowo cały obraz nieznanego terenu zjawisk życia? Wierzymy przecież, że to najwyższe ogniwo postępu pedagogicznego stanie się w przyszłości rzeczywistością. Tę wiarę bierzemy z nieustannego doskonalenia się nauki i sztuki wychowawczej. Tę wiarę najbardziej wzbudza w nas dusza dziecka, którą coraz lepiej dzięki nauce i intuicji rozumiemy, w której odkryto przemożne instynkty: konstruowania i twórczości.

*
* *

---

*) Jerzy Ostrowski: *Sztandar na maszcie* i *Chorągiew na dachu.*

W rozważaniach stosunku wychowanka do pracy pominąłem inne przyczyny wzrastania korzystnego nastawienia jak nagrody i współzawodnictwo. O tem, że jedno i drugie jest skuteczne, wiemy z życia i z badań (L. Jaxa Bykowski badał kwestję współzawodnictwa). Ograniczenie to zrobiłem świadomie, podnosząc najistotniejszy, moralny, niemal religijny czynnik stosunku wychowanka do pracy: udział jego najwyższych funkcyj i wartości duchowych, stopień własności zagadnień i samodzielności rozwiązania. Moralną wartość pracy umiejscowiłem w uczuciach, jakie ona wznieca, i w roli, jaką w postępie kulturalnym spełnia. Z tego stanowiska starałem się rzucić strumień światła na najnowsze reformy pedagogiczne, dowodząc po pierwsze, że zagadnienie stosunku wychowanka do pracy jest problemem wiecznie ludzkim, nieśmiertelnym, więc i u źródeł postępu pedagogicznego się znajduje; po drugie, że najwyższą reformą, stosunek do pracy wznoszącą na szczyt wartości, jest idea szkoły twórczej.

Nieszawa (woj. warszawskie). S. Racinowski.

CZY SZKOŁA WYWOŁUJE JAKIE CHOROBY?

Doniedawna jeszcze obwiniano szkołę o to, że nieraz wywołać ona może różne choroby u dziecka. Z tego też powodu wielu rodziców nie chciało posyłać dzieci do szkół publicznych i mimo wielkich kosztów uczyło je w domu prywatnie. Dopiero z chwilą wprowadzenia instytucji lekarzy szkolnych przekonaliśmy się, że cała ta sprawa polega raczej na jakimś przesądzie i nieraz rzecz tu ma się odwrotnie, t. zn., dziecko przez naukę szkolną raczej zyskuje na zdrowiu i rozwoju. Twierdzono np. dawniej, że szkoła szkodzi zdrowiu dziecka choćby z tego powodu, że musi ono godzinami siedzieć nieruchomo w dusznej sali, nieraz do tego w wadliwej pozycji lub złej ławce, co sprzeciwia się wprost naturze dziecka, rwącej się do ruchu, powietrza i słońca. Powoływano się przytem na wypadki, w których dziecko rzekomo dotąd zdrowe, zaczęło mizernieć i więdnąć z chwilą uczęszczania do szkoły. Jasną jest rzeczą, że jeżeli budynek szkolny jest niehigjeniczny, ma mało światła i powietrza, nie uważa się na stronę fizyczną dziecka, to może to nawet dziecku zdrowemu zaszkodzić, zupełnie analogicznie jak stałe przebywanie dziecka w jakichś suterenach lub dusznych ciemnych izbach. Na szczęście jednak, aczkolwiek daleko nam jeszcze do tego, żeby wszystkie budynki szkolne były wzorem higjeny, to jednak bezwarunkowo przeważna ilość dzieci, rekrutująca się ze sfer biedniejszych, ma w szkole przez te kilka godzin o wiele lepsze warunki niż w domu rodzicielskim, jeżeli dodamy do tego

jeszcze dbanie o czystość, kąpiele, dożywiania, badania lekarskie itp. Dalej dzięki lekarzom szkolnym przekonaliśmy się, że bardzo często dzieci przychodzą do szkoły z zawiązkiem jakiej choroby i ta ewentualnie w szkole dopiero się rozwija.

Lecz właśnie na to jest lekarz szkolny, by te choroby, o których rodzice nic nieraz nie wiedzieli, uchwycił w zaczątkach, zwrócił na nie uwagę rodziców i zachęcił do leczenia. Przedewszystkiem mamy tu na myśli początki gruźlicy, cierpienia gruczołów, zębów, oczu, serca itp. Dawniej również twierdzono, że szkoła wywołuje często skrzywienia kręgosłupa. Obecnie lekarze szkolni dowiedli jasno, że tak nie jest, bo przeważna ilość dzieci cierpiąca na to, przychodzi już z tem skrzywieniem do nauki tak, że szkoła pilnująca tego, ma tu działanie raczej odwrotne, bo zwracając uwagę na to cierpienie i lecząc je, nie krzywi lecz raczej prostuje dzieci.

Widzimy więc z tego wszystkiego, jak potrzebna jest stała opieka lekarska w szkole i regularne badanie dzieci nietylko chorych ale rzekomo zdrowych, a zwłaszcza po raz pierwszy wstępujących do szkoły.

Ponadto nowoczesna szkoła dba nietylko o naukę i wychowanie dzieci zdrowych ale i chorych. Wyłącza więc te dzieci ze szkół normalnych a umieszcza je w szkołach pomocniczych zależnie od chorób, i dziecko może równocześnie uczyć się i leczyć, nie tracąc tak cennych lat młodego życia. Dość wspomnieć tu o szkołach na świeżem powietrzu, leśnych, nad morzem, sanatorjach leczniczo szkolnych w górach, oddziałach dla dzieci skrofulicznych, jaglicznych, kalek, niedorozwiniętych umysłowo itp.

Dzięki więc lekarzom i higjenie szkolnej sprawa ta szła coraz szybciej ku postępowi i zdawało się, że pod tym względem postęp będzie jeszcze przyspieszony. Niestety praktyka życiowa i trudne warunki finansowe wykazują obecnie raczej cofanie się na tem polu. Nie stawia się nowych budynków szkolnych, stare nie wiele poprawia, zwija się oddziały i zmniejsza personel nauczycielski, mimo że frekwencja dzieci się zwiększa. Klasy są przepełnione a bardzo często nauka odbywać się musi na kilka „szycht", tak że niema przytem ani mowy ani czasu o czyszczeniu i przewietrzaniu sal po każdej nauce. Redukuje się lekarzy szkolnych, względnie zmniejsza liczbę godzin ich czynności, co wszystko wkońcu może doprowadzić rzeczywiście do tego, że szkoła będzie mogła być potem słusznie obwiniana o to, że jest rozsadnikiem chorób lub takowe wywołuje.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

LEKTURA NA USŁUGACH NAUCZANIA HISTORJI.

Słusznie zaznaczył w swym artykule kol. Dubicki[1]), że lektura może się stać ważnym czynnikiem w nauczaniu historji. Nie jedynym wprawdzie, ani też najważniejszym; jednak rola jej w nauczaniu historji silniej podkreślona być winna aniżeli w innych przedmiotach nauki szkolnej.

Należałoby się zastanowić nad tem, jaka winna być rola lektury w stosunku do nauczania historji. Kol. Dubicki wspomina, że jest to środek, który uchroni dziecko od wtórnego analfabetyzmu, „wznieci iskrę miłości ziemi ojczystej", przemawia do uczucia i wskutek tego jest motorem wszelkich ludzkich poczynań. To ostatnie wydaje mi się szczególnie ważne. Książka bowiem jest najlepszym środkiem podsuwania podświadomych wpływów[2]). Pod tym względem przypisuje jej Jeleńska większe znaczenie aniżeli teatrom i kinom, ponieważ książka jest dyskretna, nie narzuca swych poglądów, można z nią obcować w każdej chwili, właśnie wtedy, kiedy jesteśmy nastrojeni do odbierania wrażeń, jakie nam daje. Książka staje się dyskretnym powiernikiem i doradcą, czytelnik nie jest w stosunku do niej opornie nastawiony. Wpływ wychowawczy książki jest olbrzymi, może być dodatni, lub ujemny i może decydować nieraz o kierunku życiowym człowieka.

Z tego więc względu nauczyciel winien umieć zręcznie podsuwać tę lekturę, która odpowiada celom wychowania wogóle, a celom nauczania historji w szczególności. Cele nauki historji są nam znane, gdyż *Program* ministerjalny dość dokładnie je sprecyzował. Chodziłoby głównie o podsuwanie dzieciom takich książek, które pomagają urobić pojęcie o zbiorowem życiu narodu, wzbudzają poczucie odpowiedzialności obywatelskiej i pomagają wzniecić miłość do ojczyzny i współrodaków.

To, żę lektura przyczynia się do pogłębienia materjału przerobionego w klasie, jest ogólnie wiadome. Niektórzy historycy-praktycy starają się coprawda wpływ ten zanulować. Radzi np. Krotoski[3]) lekturę powieści historycznych pozostawić nauce języka polskiego, gdyż powieść jego zdaniem nie przedstawia w pełnem tego słowa znaczeniu prawdy historycznej. Sąd taki, stawiający lekturę poza nawias historji, budzi jednak pewne zastrzeżenia, przynajmniej w szkole powszechnej. Jeśli chodzi o stwierdzenie prawdy dziejowej, to lepiej korzystać ze źródeł, a i tam trzeba zachować wiele ostrożności. Jednak język tych źródeł najczęściej nie odpowiada rozwojowi umysłowemu dziecka, styl ich i język jest przestarzały, niezrozumiały, nie ożywiłby ani lekcyj, ani też

---

[1]) *Przyjaciel Szkoły*, 1931, Nr. 7.

[2]) Jeleńska: *Sztuka wychowania*, Warszawa 1931, str. 115.

[3]) Jakie są zadania historji w szkole powszechnej? (*Przyjaciel Szkoły* z r. 1922)

zachęciłby do czytania, o co głównie chodzi. Ten środek można zostawić szkole średniej, w szkole powszechnej da się stosować tylko z pewnym umiarem. Punktem ciężkości pozostanie tu lektura czytanek i powieści historycznych. Autorzy tych powieści oparli się zresztą na źródłach i interpretowali je w formie pięknej, opowiadając lepiej aniżeli to nauczyciel jest w stanie uczynić. Lektura *Krzyżaków* Sienkiewicza więcej zbliży młodzież do średniowiecza, a *Trylogja* świetniej wprowadzi w istotę Polski szlacheckiej aniżeli najbardziej ożywione lekcje historji. Bezwzględnie, że w powieści historycznej mogą się znaleźć szczegóły i opisy, nie odpowiadające już współczesnej wiedzy historycznej; sądzę jednak, że te niedomagania przyjdzie łatwiej sprostować nauczycielowi historji aniżeli nauczycielowi innego przedmiotu, chociażby poloniście. I z tego więc względu powieści te zasługują na to, by na lekcjach historji zwrócono na nie uwagę.

W podsuwaniu książek historycznych jako lektury domowej musimy uwzględnić pewne stopniowanie; na stopniu niższym damy rzeczy łatwiejsze w rodzaju opowiadań Niewiadomskiej, Mossoczowej, na stopniu wyższym już powieści o akcji rozleglejszej, które jasno ilustrują idee historyczne np. powieści Kraszewskiego, Sienkiewicza. Ale i łatwiejsze, popularnie napisane monografje z korzyścią mogą być stosowane na tym poziomie np. poszczególne tomiki Bibljoteczki Uniwersytetów i Młodzieży Szkolnej[1]) lub innych podobnych wydawnictw. Należy jednak jasno stawiać granicę między dziełem, zaliczającem się do literatury pięknej a dziełem naukowem i nie identyfikować jednego z drugiem.

Książki te wchodziłyby w zakres nadobowiązkowej lektury domowej. Ciekawsze urywki zalecałoby się czytać na lekcji, aby dzieci nietylko zachęcić do lektury domowej, ale wprowadzić je do niej i wskazać, jak czytać należy. Zwraca na to uwagę kol. Nowaczyk w lekcji: „Jak Polska zatrzymuje parcie Niemców na Wschód"[2]), gdzie zaleca prócz kroniki Galla powieści Przyborowskiego i Synoradzkiego, radząc czytanie w klasie „przerywać objaśnieniami i wciągać uczniów do interpretowania tekstu lub też krótkiego powtórzenia. Inaczej czytanie nużyłoby uczniów i nie osiągnęłoby spodziewanych wyników." Bardzo pożądaną rzeczą byłoby też, aby nauczyciel po przerobieniu każdego okresu zwrócił uwagę dzieci na książki, treścią odpowiadające przerobionemu materjałowi, a które znaleźć można w bibljoteczce szkolnej.

W doborze książek historycznych nie należy wybierać książek o nastawieniu tendencyjnem, w których sama akcja historyczna jest zepchnięta w cień. Nie trzeba też dawać zbyt jednostronnego

[1]) Dla przykładu podaję: Mościcki: *Wernyhora*, Siemieński: *Portret króla Jana*, Szajnocha: *Zdobycze pługa polskiego*, Kubala: *Mieszczanin polski*.
[2]) *Przyjaciel Szkoły* Nr. 3, r. 1931.

pokarmu duchowego, a pod tym względem odczuwamy w naszej literaturze pewne braki, na co już dawniej zwróciłem uwagę[1]. Nasze powieści historyczne są przeważnie treści batalistycznej, co było do zrozumienia w okresie niewoli, kiedy każde pokolenie wchodziło w życie z odziedziczonym po przodkach spadkiem duchowym podjęcia walki o niepodległość. Dziś powinna nas w historycznej powieści interesować głównie praca dawniejszych pokoleń, czy to w dziedzinie organizacji społeczno-państwowej, czy w handlu, rolnictwie, przemyśle, rozwoju miast, czy też w naszym stosunku do morza. A takich książek niestety mało! Sądzę, że mogłyby one odegrać niepoślednią rolę w wychowaniu obecnego pokolenia do pracy państwowo-twórczej, przyczyniłyby się znacznie do wyrobienia czynnego patrjotyzmu. Zrobią więcej niż książki te, które gloryfikują wojnę. Pod tym względem słuszne są słowa Boveta, że wychowanie „zmierzać winno do zniweczenia sugestji walki, której źródła leżą w opisach wojen, nie mających nic wspólnego z rzeczywistością“[2]). O ile lektura jest „motorem wszelkich ludzkich poczynań“, jak to słusznie zauważył kol. Dubicki, to niech raczej daje podniety konstrukcyjne aniżeli destrukcyjne.

Powieści historyczne z korzyścią czytać mogą dzieci wyższych oddziałów szkół powszechnych. W niższych oddziałach zadowolić się trzeba krótkiemi urywkami i czytankami, które nauczyciel przeczyta na lekcji jako ilustrację przerobionego materjału, lub też poleci jako domową lekturę. Wypisy polskie zawierają zwykle kilka takich czytanek.[3]) Ponieważ wypisy te służą jednak celom języka polskiego, pożądane byłoby, aby w każdej klasie znajdowało się kilka egzemplarzy specjalnych wypisów historycznych, zawierających lekturę odpowiednią dla każdego okresu historycznego. Dotychczas wydane wypisy uwzględniają jednak więcej wymogi szkoły średniej aniżeli szkoły powszechnej.

Oprócz prozy i wiersz historyczny doskonale może spełnić swoją rolę jako środek nastrojowy, zbliżający nas do osób lub wydarzeń historycznych. Środek to szczególnie ważny u dzieci młodszych, które wyczuwają potrzebę rytmicznego wyrażania się. Obserwujmy dzieci przy zabawach, a zauważymy, ile rytmiki mieści się w ruchach, piosenkach i słowach. Do wierszy dzieci mają specjalne upodobanie, winny więc i one być włączone do nauczania. Najbardziej zbliżone do pojęć dzieci wydają mi się wiersze Konopnickiej. Jako przykład podam choćby wiersz *A za tego króla Jana,* który swą naiwną treścią i żywą rytmiką stwarza

---

[1]) Porównaj mój artykuł w nr. 20 *Przyjaciela Szkoły*, r. 1930.
[2]) Bovet: *Instynkt walki*. Warszawa 1928, str. 261.
[3]) Pod tym względem na rękę idą nauczycielowi historji Pfauówny i Rossowskiego *Pierwsze czytania*.

nastrój o grożącym Wiedniowi niebezpieczeństwie. W doborze *Śpiewów historycznych* Niemcewicza trzeba być ostrożnym, są między niemi istne skarby, inne jednak przez nagromadzenie zbyt wielu szczegółów stają się trudniejsze i mniej zrozumialsze dla dzieci. O ile wiersz na lekcji historji ma spełnić swoje zadanie, musi być wypowiedziany z doskonałą dykcją, i dlatego powinien go recytować sam nauczyciel.

Historja winna uwzględniać nietylko czasy zmierzchłe, ale i czasy najświeższej daty. Na łamach *Przyjaciela Szkoły* wypowiedział się za tem p. dr. Kulański. Pogląd ten zyskuje sobie coraz większe uznanie. W Niemczech, które po wojnie uważały sobie za ujmę mówić w szkołach o ostatnich wydarzeniach obfitych w niepowodzenia, zwyciężył pogląd ten całkowicie. Używany w szkołach podręcznik Pinnowa trzecią część miejsca poświęca wydarzeniom od r. 1914 do ostatnich dni. Dla Polski ma historja współczesna tem większe znaczenie, że my nasze młode państwo dopiero wewnętrznie organizujemy i zależeć nam winno na współpracy wszystkich obywateli. Dlatego też ostatni temat *Programu* historji „Zjednoczenie ziem polskich. Pierwszy naczelnik państwa i wódz armji, marszałek Józef Piłsudski“ nie może stanowić zamknięcia kursu historji.

O współczesności dowiadujemy się z prasy. Czy wobec tego, aby zbliżyć dziecko do tej współczesności, g a z e t a może znaleźć zastosowanie w szkole? W gazetach nieraz ukazują się wspomnienia z ostatnich czasów, które mogą służyć nauczaniu historji. Swą bezpośredniością wciągnie ona ucznia w krąg historycznego stawania się. W doborze artykułów trzeba być jednak ostrożnym, by podawać rzeczy wolne od tendencji i rzeczy takie, które stylem i ujęciem są dostępne umysłowi młodzieńczemu.

Więcej do współczesności zbliża nauka o Polsce współczesnej, której część o ustroju politycznym jest dalszym ciągiem historji. Sądzę, że tu jest bardzo na miejscu stosowanie gazet jako lektury. Nauczyciel musi jednak zachować wiele taktu i bezstronności, winien się też strzec, by mimowoli nie podsuwać sugestyj na korzyść któregokolwiek stronnictwa, a nikt wtedy nie zarzuci mu, że wprowadza politykę do szkoły. Trudność w stosowaniu gazet jako środka naukowego polega i na tem, że podają one kwestje bieżące w specyficznem nastawieniu swego stronnictwa, często płytkie i nieprawdziwe. Zwłaszcza przy dzisiejszem rozwydrzeniu partyjnem upadać zaczyna etyka dziennikarska, i często dzienniki posuwają się do miotania oszczerstwami i fałszem. Dlatego jest wskazane użyć tego środka w szkole w sposób umiarkowany i wykazać dzieciom, że i gazety nie zawsze prawdę piszą.

N. L. Bandura.

PODZIEMNY TĘPICIEL PĘDRAKÓW — KRET.

(Lekcja na oddział III.)

Cel materjalny: Bliższe poznanie budowy ciała kreta, sposobu jego życia, oraz możności pozbycia się jego, gdy swoją robotą podziemną wyrządza nam szkody.

Cel formalny: Kształcenie zmysłu spostrzegawczości i obserwacji.

Pomoce naukowe: Żywy kret, szerokie drewniane pudełko z ziemią, obraz, przedstawiajacy kreta w kretowisku, żywe pędraki, kawałek szmaty, nafta.

I. Nawiązanie i ustalenie zagadnienia. Rozpoczynamy lekcję krótkiem powtórzeniem wiadomości o pędraku, które zdobyły dzieci poprzednio. (Pędrak ma wałeczkowaty kształt ciała, jest tłusty, posiada sześć słabych nóg i pyszczek z silnemi, obcęgowatemi szczękami.) Jaki więc jest pędrak? (Szkodliwy.) Komu on wyrządza szkodę? (Rolnikowi.) Co należy zrobić, by pędraki nie ogryzały korzonków? (Wytępić je.) — Chwila namysłu, dzieci nie wiedzą, ale myślą, z czego cieszyć się powinniśmy. Czy ludzie mogą tępić pędraki? (Mogą, ale nie dużo.) Kto więc to czyni? (Brak odpowiedzi.)

II. Opracowanie nowego materjału. Żyje zwierzątko, które jest wielkim wrogiem pędraków. To zwierzątko przyniosłem wam dziś na lekcję. (Punkt kulminacyjny skupienia uwagi.) Nauczyciel pokazuje duży słój szklany, a w nim żywego kreta. Dziecko: to kret. Nauczyciel: tak to kret, przyjrzyjcie mu się dokładnie. (Nauczyciel obnosi słój po ławkach, jeśli zaś dzieci jest mało, to zbliżają się one do nauczyciela.) Co zauważyłyście?

Dzieci wypowiadają luźne spostrzeżenia: kret jest czarny, ma mały ogonek, ryjek, jak świnka itp. Nauczyciel nie przerywa, nie koryguje, gdyż na to czas się jeszcze znajdzie. Niech dzieci mówią, jak najwięcej, niech się nawet sprzeczają. Spostrzeżenia ich będą bardzo ciekawe, a wnioski oryginalne. Po wypowiedzeniu się dzieci chodzi tylko o to, by materjał ten uzupełnić, skorygować i usystematyzować. Nauczyciel na podstawie dokonanej lub powtórnej obserwacji stwierdza przy pomocy pytań: kret ma ciało wałeczkowate, pokryty jest gęstem futerkiem, ma krótki ogonek, długi ryjek i dwie pary nóżek, oczy i uszy ma ukryte w futerku.

Teraz nauczyciel puszcza kreta do przygotowanego pudełka z ziemią. Dzieci otaczają półkolem nauczyciela i przyglądają się zachowaniu kreta. Kret chowa się. Gdzie teraz znajduje się kret? (W ziemi.) Czem pomagał sobie przy rozgrzebywaniu ziemi? (Łapkami.) Któremi szczególnie? (Przedniemi.) Kret wychodzi na powierchnię ziemi. Jak wyglądają nogi przednie kreta? (Są grube, krótkie i mocne, podobne do rąk ludzkich, posiadają pięć palcy, są zwrócone nazewnątrz.) Jak wyglądają nogi tylne kreta? (Są cieńsze i mniejsze od nóg przednich.) Co niemi robił kret przy kopaniu? (Opierał się o ziemię.) Czem pomagał sobie

jeszcze kret przy kopaniu? (Ryjkiem.) Nauczyciel rozgrzebuje lekko ziemię, nadstawia słój i wpycha do niego kreta. Czy można poznać, że kret był w ziemi, patrząc na niego? (Nie.) Dlaczego? (Futerko ma czyste.) Co możesz z tego wnioskować? (Ziemia nie czepia się futerka kreta.) Nietylko nie chwyta się jego futerka, ale futerko to jest ciepłym kożuszkiem, który nie przemaka i chroni kreta od zimna.

Zdobywanie pożywienia. Na początku lekcji powiedziałem, że kret jest wielkim tępicielem pędraków. W jaki sposób przekonałbyś się, czy kret zjada pędraki? (Dałbym mu je zjeść.) Chodź, wyjm pędraki ze słoja, (jest specjalny słój do obserwacji życia pędraków!) i daj je kretowi. Kret obwąchuje i przerzuca pędraka ryjkiem, wreszcie zaczyna jeść. (Jest to punkt ważny, bodaj najważniejszy w całej lekcji.) Nadarza się tu sposobność zobaczenia jego ostrych, drobnych ząbków, na co nauczyciel, obserwując kreta z dziećmi, powinien zwrócić też uwagę.

Gdzie kret znajduje pędraki? (W ziemi.) W jaki sposób to czyni? (Dzieci nie wiedzą, lub wiedzą niedokładnie.) Nauczyciel: Kret, żyjąc w ziemi, kopie sobie chodniki. Mieszkanie kreta macie przedstawione na tym obrazku. (Nauczyciel pokazuje obrazek.) Po tych chodnikach (pokazać!) kret spaceruje i zbiera pędraki, które przekopują się przez ziemię i padają na chodniki. Często też, słysząc poruszanie się pędraków w ziemi, dokopuje się do nich i zjada je. Co jeszcze może kret spotkać w ziemi do zjedzenia. (Dżdżownice.) Zjada też dżdżownice. W nocy zaś wychodzi na powierzchnię ziemi, nie pogardzając ślimakami, myszami i żabami. Dlaczego kret wychodzi na powierzchnię ziemi najczęściej w nocy? („Boi się, by go w dzień nie złapać i nie zabić."— Jest to autentyczna odpowiedź jednego dziecka podczas przeprowadzania tej lekcji.) A czy ty zabiłbyś teraz kreta? (Nie.) Dlaczego? (Bo kret zjada pędraki, które ogryzają korzonki roślinom.) Pędraki są najlepszym przysmakiem dla kreta. Przez cały dzień zjada ich tyle, ile sam waży. Jakiem więc zwierzęciem jest kret dla rolnika? (Bardzo pożytecznem.) Może u kogo zabili jednak kreta? (U nas, bo pokopał sobię kopce w ogródku z kwiatami.)

Przez to jest też trochę szkodliwy, lecz nie należy go zato zabijać, gdyż można tak zrobić, że kret sam się przeniesie na inne miejsce. Dzieci zaciekawione, w jaki sposób to można zrobić; napewno jednak nie będzie żadne z nich znać sposobu pozbycia się kreta, dlatego musi to sam nauczyciel wyjaśnić.

U kogo będzie kret kopał kretowiska, niech weźmię szmatę, umacza ją w nafcie, znajdzie wejście do mieszkania kreta i zatka nią otwór, a kret przeniesie się na inne miejsce. Zamiast szmaty,

umaczanej w nafcie, można też włożyć głowę śledzia, a kret także ucieknie. Czyni to dlatego, bo nie znosi zapachu nafty ani śledzia. Powiedzcie o tym sposobie rodzicom swoim i znajomym.

III. Zastosowanie. Gdzie widzieliście kretowiska w pobliżu szkoły? (W naszym ogródku szkolnym.) Czy kret, mieszkający w naszym ogrodzie wyrządza nam jakie szkody? (Psuje grządki i podkopuje kwiaty.) Czy nie nasuwa wam się jaka myśl? (Wypędzić kreta z naszego ogródka.) Nauczyciel pokaże dzieciom na tej samej lekcji lub następnej praktycznie, jak można kreta wypędzić z ogródka.

Doświadczenie to uważam za rzecz konieczną, gdyż sposób ten nie będzie drzemał w wyobraźni dziecięcej, jak to najczęściej bywa, ale stanie się realnym, opartym o rzeczywiste podstawy. Dzieci, zachęcone łatwością sposobu, będą go napewno stosować w życiu. Sposobność zaś do przeprowadzenia doświadczenia znajdzie się zawsze.

Uwagi metodyczne.

W podanej lekcji mamy trzy momenty zainteresowania. Pierwszym jest pokazanie dzieciom żywego kreta. Skąd wziąć żywego kreta? Czy go tak łatwo schwycić? Czy nie jest to tylko marzenie, pozbawione realnych podstaw? — Zapyta mnie niejeden z czytelników. Lekcję o krecie prowadziłem dwa razy i zawsze miałem żywy okaz. W mieście owszem może to być rzeczą trudną, ale na wsi, gdzie krety chwytane bywają często (i również często zabijane), schwytanie jednego z nich i przyniesienie do klasy, zwłaszcza gdy nauczyciel zapowie o tem kilka dni przed lekcją, nie sprawi zbytnich trudności. Trud zaś się opłaci obficie, gdyż przez to nietylko wniesiemy do lekcji pierwiastek zainteresowania i ożywienia, lecz na żywym okazie poznają dzieci budowę ciała kreta, oraz przystosowanie jego do warunków bytowania. Niewskazane byłoby schwytanie kreta przez dzieci oddziału trzeciego, gdyż na lekcji nie moglibyśmy już wywołać pożądanego zainteresowania, czy też skupienia uwagi, oraz przez „polowanie" na kreta moglibyśmy spowodować niepożądane znęcanie się nad małym tępicielem pędraków, a to wskutek nieświadomości dzieci o pożytku, jaki przynosi nam to zwierzątko. Najlepiej będzie więc sprawę tę poruczyć dzieciom oddziałów wyższych.

Z chwilą, gdy zobaczą dzieci kreta, zainteresowanie ich jest duże. Potem zaczyna stopniowo słabnąć. Wspiera to zainteresowanie moment drugi, puszczenie kreta do pudełka z ziemią. Jest to, mojem zdaniem, bardzo ważny i konieczny punkt w lekcji; wywoła on bowiem nietylko zainteresowanie, lecz, co ważniejsze, zobaczą dzieci kreta w naturalnem środowisku, zobaczą sposób jego poruszania się i przystosowania pewnych części ciała do warunków życia.

Trzecim momentem, nie mniej ważnym, jest zjadanie pędraków przez kreta. Uwaga dzieci dochodzi tu do maksymum. Nie dzieje się bowiem cała rzecz na obrazku, ale przed oczyma dzieci; dlatego zjawisko to tchnie niczem niezaprzeczoną prawdą; nie jest to słowo nauczyciela, które umysł dziecka pochwyci lub nie, ale jest to fakt, życie samo, które pociągnie umysł i napnie uwagę. Dziecko wie, że kret zjada pędraki, bo to widzi.

Kto pracuje na wsi, ten może stwierdzić, ile to kretów zostaje przez ludność wiejską zabijanych z tej prostej przyczyny, że uważane są za szkodniki. Szkoła musi z tem walczyć, bo to jej obowiązek. Lecz nauczyciel mówi,

a życie podąża swoją drogą. Nawołuje, że nie trzeba tępić kretów, a dzieci zaraz na drugi dzień sprzedają skórki krecie po dwadzieścia groszy lub zabijają kreta, bo tam gdzieś rozkopuje grządki. Nie wystarczy więc mówić, trzeba koniecznie, by dzieci przekonały się, że kret, to rzeczywiście „przyjaciel rolnika", by dalej zobaczyły, że wypędzić kreta — to nie słowa nauczyciela, to nie wiedza książkowa tylko, ale życie samo, to fakt. (Który da się przedstawić z bardzo małym wysiłkiem.) Niech dzieci zastosują w praktyce zdobyte wiadomości, albowiem ta tylko wiedza ma wartość, która w życiu da się zastosować.

Dziecko, gdy naocznie przekona się, że kret, to zwierzę, oddające nieocenione usługi rolnikowi, nie będzie go zabijało, gdy zaś będzie naprawdę umiało (praktycznie) takim łatwym sposobem wypędzać kreta, gdy ten okaże się szkodliwym lub niepożądanym, będzie to czyniło i innym doradzało.

Skotniki (woj. kieleckie). Edward Chabior.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Lekcja czytania i pisania w I oddziale. („P. S." Nr. 9.)

Na wstępie kilka ogólnych uwag. Wzory, projekty względ. szkice lekcyj, opierające się głównie na wiadomościach teoretycznych a poparte głębokiem przemyśleniem i dużem doświadczeniem, starają się podać nauczycielstwu inicjatywę czynienia prób w kierunku przez autora zalecanym. Nie podają one szczegółowego schematu danej jednostki metodycznej, natomiast, dobrze przez nauczyciela pojęte, przy stosownem nagięciu do warunków lokalnych, oddają cenne usługi w praktyce szkolnej. Należy jednak odnosić się do nich krytycznie i stosować ostrożnie, bo czasem mogą zawieść.

Opis faktycznie przeprowadzonej lekcji, o ile ta zgodnie z zasadami dydaktyki, przy możliwie najmniejszym wysiłku ze strony ucznia i nauczyciela i w najkrótszym czasie osiągnęła wytknięty cel, ma tę wyższość, że to już środek prawie niezawodny, mogący być wzorem postępowania w tym, lub podobnym wypadku. Pisząc taką „lekcję", należy być bezwzględnie szczerym, przedstawiać ją tak, jak ona rzeczywiście „powszednio" wyglądała, a nie przybierać w odświętne, częstokroć z cieniuchnej bibułki szaty.

Uwagi moje z jednej strony kwestjonują prawdopodobieństwo, z drugiej zaś mają na względzie ogólne zasady metodyki, higjeny i wychowania, a do skreślenia tychże pobudziło mnie zapewnienie Autora, że lekcja „wzięta z powszedniej pracy dziecka".

Kwestja prawdopodobieństwa. Jedna lekcja języka polskiego w oddziale I trwa 25 minut (taką zapewne miał na myśli Autor, mówiąc: „Podaję tu szkic lekcji"). Mocno wątpię, czy w tym czasie zdoła się uwzględnić wszystkie przytoczone momenty: fajka, do czego służy i czy dzieci palą, szkodliwość palenia, lepienie fajki, rysowanie fajki i podpisanie rysunku; fujarka, omówienie, rysowanie, pisanie; firanki, fura, kufer, futro; omówienie (krótkie) tych rzeczy, pisanie i czytanie tych wyrazów. Odczytanie napisanych wyrazów, układanie zdań o tych wyrazach, wygłaszanie tych zdań, zapisywanie tychże, odczytywanie chóralne, czytanie z elementarza, objaśnianie tekstu przy pomocy słowa, obrazka, rysunku lub ruchu. Rozkładanie wyrazów na dźwięki i litery, wreszcie śpiew o fajce, o fujarce.

Jeżeli Autor „przerobił" to wszystko w jednej 25-cio minutowej lekcji, uważam to za „cud", jeżeli zaś nie uwzględniał pojedyńczych lekcyj i pracował z dziećmi nawet przez 4 jednostki (przy szczęśliwym podziale godzin: język

polski, rachunki, roboty, gimnastykę, rysunki, śpiew), śmiem twierdzić, że albo nie było to nauczanie metodyczne, albo prawdopodobnie sporo momentów czekało na swą kolejkę do następnego dnia. Pomijając już pierwsze przypuszczenie, rozpatrzmy następne: Ułóżmy poszczególne punkty lekcji według przedmiotów: Język polski: pogadanki o fajce, fujarce, firankach, furze, kufrze, futrze; pisanie poznanych wyrazów i poprawa, czytanie tych wyrazów, ćwiczenia w mówieniu, czytanie z elementarza, objaśnianie tekstu i znowu obrazki, rysunki lub ruchy, rozkładanie wyrazów na dźwięki i litery. Roboty: lepienie fajki. Rysunki: fajka, fujarka. Śpiew: wyuczenie piosenek o fajce i fujarce. (Wnioskuję, że na tej lekcji musiał Autor wyuczyć tych dwu piosenek, gdyż analogicznie biorąc, poprzednio uczył innych potrzebnych mu do odpowiednich lekcyj, przypuszczalnie o wężu, łóżku, żabie itd.)

Obecnie przystępuję do analizy lekcji z punktu metodyki. Język polski: Dziwię się, dlaczego właśnie Autor wziął na pierwszy ogień *fajkę*, a nie inny wyraz, np. *furę*, jak to proponuje M. Falski w swoim elementarzu. Wiem przecież, że Autor pracuje w środowisku, gdzie fajka jest unikatem, dzieciom w większości obca, natomiast *fura* — to ich żywioł. Jakby to dzieciaki rozpromienione na wyścigi rozgadywały się o tej rzeczy i cieszyły się, że nauczyły się pisać ten wyraz i niejeden biegłby do domu prędko, by tatusiowi podpisać jego *furę*. Natomiast cóż powiedzą o fajce? Wysłuchają „wykładu“ pana, może zainteresują się „użytecznością“ i w główkach zrodzi się myśl zastosowania tej użyteczności. „Wyciągnąć“ od dzieci, czy palenie jest szkodliwe, będzie trudno, bo tego nie wiedzą, odwrotnie, widzą, że tatusiowi nic się nie dzieje, chociaż pali, zaś nie należałoby poprzestać tylko na twierdzeniu, że palenie jest szkodliwe, nie popierając tego twierdzenia jakiemiś dowodami, a przy tym stopniu rozwoju umysłowego, mając na uwadze czas i cel lekcji — jest to niemożliwe.

Następnie idzie wyraz *firanki*, które znajdują się w klasie. Są one chyba poto, aby na nich osiadał kurz, utrudniały dostęp świeżego powietrza i uniemożliwiały przedostanie się promieni słońca do klasy. (Higjena).

Wiele zaś elementów przemawia za tem, by przy opracowaniu wyjść od innego wyrazu, (*Fajkę* i *fujarkę* można wykorzystać przy ćwiczeniach w pisaniu i czytaniu.)

Roboty: Przypuszczam, że ulepienie fajki w przeciągu 25-ciu minut uda się nawet z powodzeniem (jednak nie w czasie lekcji języka polskiego).

Rysunki: fajka i fujarka. Mogą to być jedynie rysunki na podstawie pokazu przedmiotu (*Program*, Rysunki, str. 3). Jeżeli będziemy kierowali się wskazówkami metodycznemi, (a te nas obowiązują) obydwóch rysunków (różnych) nie wykonamy na jednej lekcji.

Śpiew: dwie piosenki: o fajce i fujarce. Że to za dużo, wspomniałem powyżej, i uzasadniać tego nie potrzeba. A czy metodycznie? — O wyborze piosenki do nauki w szkole decydują treść i forma muzyczna (*Program*, Śpiew, str. 16). Czy można znaleźć piosenkę o fajce, odpowiadającą wymaganym warunkom, by była w tym wieku dziecka dla niego „dostępną, wnoszącą jasność, ciepło i piękno do duszy dziecięcej“, tego nie wiem. Szkoda, że Autor nie podał tytułów piosenek i śpiewnika, w którym je można znaleźć*).

Nawiasem wspomnę, że takie „tradycyjne urozmaicanie“ każdej lekcji odpowiednią piosenką, to w mojem przekonaniu mocno naciągnięte, bo gdzież ich tyle nabrać i kiedy nauczyć? H. Ż. w S. (pow. pińczowski.)

*

---

*) Znam wprawdzie takie: 1) *Opowiem ci bajkę, kurzył pies fajkę* itd., 2) *Ojciec umar, a jo ostoł i po ojcu fajkę dostoł*, 3) *Fajko, fajko porcelanowa! Któż cię fajko będzie kurzył* itd., ale zdaje się, że to nie te.

...Co się tyczy takich rzeczy, o których wiemy, że są szkodliwe, starajmy się być z niemi ostrożni i nie wysuwajmy ich na pierwsze miejsce.

Kol. Koza za okaz do lekcji użył fajki — dlaczegoż nie fujarki? Przecież fujarka lepiej nadaje się dla dzieci i mogłaby wywołać większe zainteresowanie, a nawet ożywienie, o które nam właśnie chodzi przy lekcjach. Gdyby zamiast fajki przynieść do klasy fujarkę i na niej zagrać, o! co to za radość byłaby wśród dziatwy. Mojem zdaniem, o fajce lepiej wcale nie wspominać. Wiemy przecież wszyscy, jakie szkodliwe jest palenie, a tem bardziej fajki! A może i znalazłyby się w klasie takie dzieci, które fajki jeszcze nie widziały i nie miały pojęcia, do czego służy ten przedmiot, który im pan przyniósł na lekcję.

Ale jak się dowiedziały od pana i innych dzieci, że to można w tem palić i jeszcze się tyle zajmowały tą fajką: oglądały, lepiły, rysowały, pisały i odczytywały; to napewno nie obejdzie się bez tego, żeby które nie zrobiło sobie z drewienka fajki i nie popróbowało palenia w niej! Ze względów więc wychowawczych powinno się dbać o to, aby zapoznawać dzieci z rzeczami, które służą do dobrych celów.

Jeszcze jedno. — Dziwi mnie, że u Kolegi w rozkładzie materjału naukowego przypadało dopiero na drugą połowę kwietnia zapoznanie dzieci z literką *f*. Ciekawi mnie, kiedy Kolega przejdzie resztę *Elementarza*?

I ja pracuję w jednoklasówce, gdzie mam po dwa oddziały i zaprowadzony jest *Elementarz Falskiego*, ale literkę *f* przerabiałam z dziećmi jeszcze w drugiej połowie stycznia. Do kwietnia przeszłam cały *Elementarz*. Teraz (w maju) powtarzam to, co jest dla dzieci najtrudniejsze, aby im się utrwaliło w pamięci. A dla wprawy w czytaniu daję już im książeczki z bibljoteki szkolnej i wszyscy czytają z wielkiem zainteresowaniem.

W miesiącu maju wprowadziłam w I oddziale już t. zw. piękne czytanie, t. zn., iż w tych książeczkach, które dzieci dostają do czytania, każde podkreśla to, co mu się najwięcej podobało, przy czytaniu i tego się wyucza pięknie czytać. Potem w oznaczonym dniu na lekcji kolejno każde czyta, a inne słuchają i oceniają, które dziecko najlepiej przeczytało. Wielkie ożywienie bywa na takiej lekcji, każde chce wypowiedzieć swoją ocenę o innem dziecku. A dla mnie wielka rozkosz na takich lekcjach, jak to wszystko czyta i nawet już na kropkach się zatrzymuje.

A. Zaćmińska, Brzezienko (pow. Ostrów Maz.).

*

Ogród szkolny w służbie wychowania gospodarczego.

W artykule p. Aleksandra Urbańskiego p. n. „Ogród szkolny w służbie wychowania gospodarczego" jest pięknie przeprowadzona myśl kultywowania ogrodów szkolnych, korzyść z tego płynąca dla ucznia i szkoły (jako pojęcia ogólnego) a tem samem dla państwa.

Małe jednak — „ale". Pytam: który z dzisiejszych wychowanków obecnego seminarjum umie taki ogród szkolny poprowadzić? Żaden. A czemu? Bo w seminarjach nie uczą gospodarstwa. Pod zaborem austrjackim (nie wiem, jak było w innych zaborach) przed wojną — nauka gospodarstwa miała osobne godziny, począwszy już od kursu drugiego. Poza tem władze szkolne urządzały liczne kursy dla takich nauczycieli jak: pszczelniczy, sadowniczy, ogrodniczy, uprawy tytoniu, winorośli itp. I ci koledzy, którzy ukończyli ówczesne jeszcze seminarja, naprawdę wywiązują się znakomicie ze swego pod tym względem zadania.

Wniosek: Należałoby częściej umieszczać podobne artykuły w pismach nauczycielskich; zwrócić uwagę naczelnych władz szkolnych na reformę seminarjów w tym duchu, by nauka gospodarstwa była osobnym przedmiotem. Uwzględnić w nowych programach dział gospodarstwa na wyższych oddziałach szkoły powszechnej. Ułożyć odpowiedni podręcznik dla tych szkół, względnie umieszczać odpowiedniej treści ustępów w czytankach. Sądzę, że dyskusja na powyższy artykuł byłaby bardzo pażądana i korzystna. Witold Steliga (Jabłonów).

JĘZYK POLSKI.

Nowe zasady dzielenia wyrazów,

uchwalone na Walnem Zgromadzeniu Polskiej Akademji Umiejętności 12 czerwca 1931. *)

1. Nie dzieli się: a) wyrazów jednozgłoskowych, np. *wstręt*.

b) połączeń liter, oznaczających jedną głoskę, a więc: *ch*, *sz*, *cz*, *dż*, też *rz*, o ile się wymawia jak *ż*, lub *sz*, np. *du-sza*, *to-czyć*, *mo-rze*; natomiast można podzielić np. *mar-znie*.

c) dwugłosek, jak *pau-za*, *Ceu-ta*, natomiast można napisać np. *chude-usz*.

2. Jedna spółgłoska między samogłoskami należy do drugiej części wyrazu, np. *no-ga*, *mu-cha*.

3. Grupę spółgłosek między samogłoskami w środku wyrazu można albo dzielić dowolnie, albo całą przenieść do następnego wiersza, np. *is-kra* lub *isk-ra* lub *i-skra*, ale nie *iskr-a*.

Uwaga ad. 2 i 3. Zostawia się jednak przy pierwszej części spółgłoskę, kończącą wyraźny przedrostek, np. *od-osobnić*, *przed-wstępny*, *roz-igrać*, *roz-strzygnąć*, *naj-uboższy*, *naj-wcześniej*.

Pozwólcie, Panowie, młodzieży szkolnej tak mówić i pisać, jak piszą najwybitniejsi współcześni mistrze słowa. **)

III.

Redakcja pewnego czasopisma poucza czytelników, że liczebnik *tysiąc*, użyty w liczbie mnogiej, ma „charakter rzeczownikowy i jak nie powiemy: *tysiąc walecznych padły*, lecz *padło*, tak nie powiemy: *tysiące walecznych padło*, lecz *padły*.“ Otóż zgodnie z panującym zwyczajem możemy mówić także: *tysiące walecznych padło*. Stwierdziłem to na podstawie stu kilkudziesięciu przykładów, zaczerpniętych z utworów najznakomitszych pisarzy ostatnich dziesięcioleci.

1. H. Sienkiewicz: „*Tysiące* mew *siedziało* na jajach...“ — „...*powstaje tysiące* nowych postaci...“, — „.. *tysiące* głosów *wołało*...“. — „.. *Tysiące* widzów *zwróciło się* ku Cezarowi...“.

Wł. Reymont: „..*tysiące* bohaterów *legło*..“ — „...*Tysiące* proporców *igrało*..“. — .. *widniało* zaledwie *tysiące* niedobitków“.

2. H. Sienkiewicz: ...*tysiące* strumieni *szemrały* po górach...“ — „...*płoną tysiące* świec...“ — „*Zabłysły tysiące* szabel...“.

Stef. Żeromski: „*Tysiące* wróbli *ćwierkały*..“.

Wł. Reymont: „..*tysiące* kapeluszy *podnosiły się* i *tysiące* gardzieli *ryczały*...“.

B. Prus: „...*tysiące* młotów *kuły*...“

W zebranych 154 przykładach orzeczenie w liczbie poj. 71 razy, w liczbie mn. 83. (Zob. *Język Polski*, 1930, str. 91.) Artur Passendorfer.

*) Przedruk z *Języka Polskiego*, Organu Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego, z zeszytu 4 na lipiec sierpień 1931. Prof Kazimierz Nitsch podaje. w tymże zeszycie pewne wyjaśnienia do tych przepisów, tak rzeczowe jak i historyczne. Zaznaczamy, że Min. W. R. i O. P. rozporządzeniem z 24 marca 1926 r. zatwierdziło czasopismo *Język Polski* jako wydawnictwo pomocnicze, polecone dla nauczycieli w szkołach wszelkich typów. Przedpłata roczna za 6 zeszytów zł 4,—. Adres: Kraków, Sławkowska 17. Konto P. K. O. Nr. 148 829.

**) Zob. uwagi, zamieszczone na wstępie I rozprawki (Nr. 9, str. 339).

WYCINKI.

„Zastępstwa“ w szkołach a higjena.

„Zastępstwo“ jest to potworne z punktu widzenia higjeny zjawisko, które niestety przyjęło się w naszych szkołach i polega na wprowadzaniu całej klasy, nie mającej na daną godzinę wykładowcy, do innej, nieraz o wiele starszej, klasy, gdzie odbywa się wykład. Dzieci z dwu klas, skupione w jednej klasie, przeznaczonej dla określonej ilości uczni, zużywają tlen 2 razy prędzej, szybko napełniają klasę dwutlenkiem węgla i w tej trującej atmosferze siedzą godzinę, nic nie korzystając pod względem naukowym. „Zastępstwa“ są stosowane nietylko zamiast wolnych godzin w środku zajęć szkolnych, ale dzieci są zatrzymywane czasem na końcowe wolne godziny na „zastępstwie“ zamiast iść do domu. Oczywiście, że po takiem „zastępstwie“ dzieci dwu klas bledną, słabną, dostają zawrotów głowy i tracą zdolność do myślenia. Gdy „zastępstwa“ powtarzają się często, mogą one bardzo ujemnie wpłynąć na stan zdrowia dzieci, osłabić ich odporność, a nawet sprzyjać szerzeniu się chorób zakaźnych. Musimy sobie uprzytomnić, że nawet bardzo dokładne odkażanie mieszkań, ubrania, książek i ciała dziecka po chorobach zakaźnych nie daje pewnej gwarancji, że ustrój uzdrowieńca jest zupełnie pozbawiony zarazków chorobotwórczych. Dzieci, które przebyły naprzykład płonicę lub dur brzuszny, pomimo odkażenia i pozostawienia po chorobie w domu na przepisowy okres czasu, są często nosicielami zarazków niebezpiecznych dla zdrowych w ciągu wielu miesięcy. Jeżeli więc jedno dziecko w danej klasie przebyło płonicę i chodzi już do szkoły, to koledzy tego dziecka mogą być, chociażby w minimalnym stopniu, narażeni na zakażenie płonicą.

Jakże to wygląda, gdy do tej klasy wprowadza się jeszcze całą inną klasę, w której nikt na płonicę nie chorował, i w ten sposób narażamy całą klasę na zakażenie i na zatruwanie się dwutlenkiem węgla, przesycającym powietrze w takich warunkach. Jest to sprawa zbyt poważna, by przejść nad nią do porządku dziennego. My rodzice jasteśmy zaniepokojeni tą sprawą. Czynniki miarodajne powinny kategorycznie zabronić tak zwanych „zastępstw“, a lekarze szkolni zwalczać je.

Jeżeli dzieci mają wolną godzinę z braku wykładowcy, niech przy pogodzie idą na spacer, a w razie niepogody bawią się i spacerują w auli lub sali gimnastycznej. Gdy to jest niemożliwe, niech pozostaną w ostateczności w swojej, dobrze przewietrzonej klasie i słuchają odpowiedniej dla wieku opowieści, czytanej głośno na zmianę przez dzieci. Tłumaczenie, że brak personelu pedagogicznego w rezerwie nie pozwala na nadzór nad wolną od

wykładu klasą, nie może być brane pod uwagę, gdyż chodzi tu o elementarne zasady higjeny, o zdrowie naszych dzieci. Jeżeli niema wolnego nauczyciela, może dziećmi zaopiekować się np. uczeń najstarszej klasy. „Zastępstwa“ w XX wieku nie powinny istnieć. Dr. med. Hryniewiecki *(Dziennik Pozn.)*.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

WAKACYJNY WYŻSZY KURS NAUCZYCIELSKI. Zarząd Okręgu Warszawskiego Związku Nauczycielstwa Polskiego powołał do życia Komitet Organizacyjny, który organizuje z wiedzą Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego Wakacyjny Wyższy Kurs Nauczycielski dla nauczycieli szkół powsz. Praca na kursie rozłożona jest na trzy lata i prowadzona będzie w ciągu roku szkolnego systemem korespondencyjnym, a w czasie wakacyj na kursach wakacyjnych. Stałą siedzibą kursu będzie Warszawa, kursy zaś wakacyjne odbywać się będą w Płocku, bądź w Łowiczu (lokal Sem. Naucz.). Otwarte będą dwie grupy: fizyko-matematyczna i humanistyczna.

Zapisy przyjmuje się wciągu września i października. W listopadzie b. r. przystępujemy już do pracy, a w okresie świąt Bożego Narodzenia odbędzie się w Warszawie pięciodniowy zjazd słuchaczów naszego W. K. N. Bieżący rok szkolny i najbliższe wakacje poświęcone będą tylko przedmiotom pedagogicznym, tak że w jesieni 1932 r. słuchacze nasi z tego działu będą już mogli złożyć pierwszą ratę z programu W. K. N. Czynimy starania, by egzamin mógł się odbyć tuż po kursie wakacyjnym i przed komisją, złożoną z wykładających na naszym kursie.

Po bliższe informacje zwracać się należy do Zarządu Okręgu Warszawskiego, Warszawa, Marszałkowska 123 II p., załączając znaczek pocztowy na odpowiedź. Opłata w ciągu roku szkolnego wynosi 10 zł miesięcznie, poczynając od listopada. Kto chce bez ubiegania się o urlop płatny skończyć W.K.N, ten z poczynań Zarządu Warszawskiego napewno skorzysta. Płock, jako siedziba kursów wakacyjnych, daje pewność przyjemnego i pożytecznego spędzenia czasu. K.

POMOC W NAUCZYCIELSKICH CZYNNOŚCIACH ZAWODOWYCH. Wszelkiej porady i pomocy w przygotowaniach do lekcyj, wykładów, w opracowaniu referatów, przygotowaniu pisemnem do egzaminów, odczytów za ustaloną opłatą; w przygotowaniu zaś pism, podań i informacyj do egzaminów udziela bezpłatnie członkom Stowarzyszenia Zarząd Sekcji Samopomocy w Kształceniu się Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szk. Powsz. we Lwowie, ul. Zimorowicza 17. Na odpowiedź załączyć znaczek pocztowy. K.

NAUKA W SZKOŁACH PRZEZ RADJO. Główna Rada Programowa Polskiego Radja postanowiła przystąpić do realizacji nauczania w szkołach powszechnych przez radjo. Inicjatywa ta spotkała się z przychylnością Min. W. R. i O. P. oraz Min. Spraw Wewn., które zwróciło się do samorządów z apelem o dostarczenie szkołom dobrych odbiorników z głośnikami. O należytej realizacji projektu można będzie myśleć dopiero wtedy, kiedy większość szkół będzie zaopatrzona w odpowiedni sprzęt radjowy. Tymczasem Główna Rada Programowa Polskiego Radja ma zamiar przystąpić już do przeprowadzenia próbnych lekcyj na terenie kilkunastu szkół, wyznaczonych przez Ministerstwo W. R. i O. P. Oczywiście, że lekcje te będą jedynie uzupełnieniem normalnych wykładów. Projektowane jest też zorganizowanie przy Polskiem Radju specjalnej Komisji, złożonej z przedstawicieli Min. Oświaty, Polskiego Radja i tych organizacyj społecznych, który wysunie pan Minister W. R. i O. P. Nie wątpimy, że będą wśród nich organizacje nauczycielskie. Komisja zajmie się ułożeniem właściwego programu lekcyjnego. K.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.